Worle
1885
LIBRARY OF CONGRESS.
Chap. LB15
Shelf .W84
UNITED STATES OF AMERICA.

Encyklopädisch-pädagogisches

Lexikon

oder

vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik; zum Behuf des praktischen Lehrfachs, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volks-Lehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur mit einem Andern bearbeitet und herausgegeben

von

J. G. C. Wörle,

Elementarlehrer in Ulm.

26.6

Heilbronn,

Verlag von Carl Drechsler.

1835.

LB15
W84

LBB 14-6-03

Vorrede.

Wir übergeben hiermit dem deutschen Volkslehrer eine Erziehungs- und Unterrichts-Lehre in der Form eines Lexikons.

Der Grund, diese Behandlungsweise gewählt zu haben, liegt darin, daß diese Form sich am passendsten für eine Sammlung und Auswahl des Besten aus der pädagogischen Literatur, und eine Aufstellung der verschiedenen Wege, welche die neuesten Pädagogen in einzelnen Lehrfächern einschlugen, eignet.

Was also in so vielen Werken unserer ersten Pädagogen und Didaktiker, wie Niemeyer, Schwarz, Denzel, Graser, Diesterweg, Zerrenner, Wilmsen und Anderer niedergelegt ist, das suchten wir zu sammeln und alphabetisch geordnet dem Volkslehrer zu übermachen, damit er sich über jeden Gegenstand seines Berufs möglichst vielseitige Auskunft und Belehrung verschaffen und mit

dem Standpunkt der jetzigen Unterrichtswissenschaft bekannt machen könne, ohne genöthigt zu seyn, sich mit großen Kosten die Hauptwerke seines Fachs anschaffen zu müßen.

Damit ist jedoch nicht gemeint, — und wir verwahren uns deßhalb vor dem Verdacht, als ob wir dieses Werk unbedingt für ein Surrogat aller pädagogischen Literatur ausgeben — daß durch dieses Lexikon eine systematisch geordnete Erziehungs- und Unterrichts-Lehre entbehrlich gemacht werde und daß der Lehrer, im Besitz desselben, es für überflüssig halten dürfe, die streng wissenschaftlichen Schriften und Originale selbst zu studiren. Nein es soll nur ein Hilfsmittel weiter seyn und jene Lücken ausfüllen, welche sich so oft beim Lehrer in der Lectüre und dem Studium einstellen, dem die Gelegenheit oder die Kräfte mangeln, sich mit der Literatur bekannt zu machen; — es soll diese Schrift nur die vielen trefflichen Erzeugnisse unserer Pädagogen unter dem Schulstand immer weiter verbreiten.

Deßhalb hoffen wir auch, daß jene verehrungswürdigen Männer, deren Schriften wir zu Grund legten, diese Benützung ihrer Werke nicht mißbilligen werden, denn es gilt ja gerade der weitern Ausbreitung ihrer Ideen, Erfahrungen und Vorschläge, mithin der Beförderung der Erziehung und des Unterrichts.

Die Bearbeitung des gegebenen Stoffes geschah bald ganz, bald wenig er frei, bald blieben wir streng beim Original, je nachdem es der Gegenstand zuließ, oder gebot.

Wir suchten ferner so viel möglich, bald das Unbestimmte und Schwankende in den Eintheilungen, Definitionen u. s. w. mancher Lehrbücher fester zu stellen, bald eine lichtere Anordnung zu geben und da, wo wir befürchteten, daß das Original dem Lehrer dunkel erschiene, die streng wissenschaftliche Sprache mit einer faßlicheren zu vertauschen und so uns mehr dem Ideenkreis des Lehrers zu nähern.

Wenn die Artikel in ihrem Verhältniß zu einander bald etwas zu ausführlich, bald zu kurz behandelt wurden, so lag die Schuld daran, daß wir im Anfang ihren gehörigen Umfang (nämlich im Verhältniß unter sich) nicht genau berechnen konnten und sich erst später ein richtigerer Maßstab ergab, der jedoch ebenfalls nicht streng durchgeführt werden konnte, da das Manuscript im Druck vorschlug und die von der Verlagsbuchhandlung fest bestimmte Bogenzahl nicht überschritten werden durfte. Daher das Schwankende und Unverhältnißmäßige mancher Artikel zu einander.

Jedoch glauben wir, daß dessen ungeachtet kein Artikel den Leser ganz unbefriedigt läßt und wenn wir auch hinter dem uns vorschwebenden Ziel weit zurückblieben, (was Niemand lebhafter fühlen kann, als wir selbst), so hoffen wir doch immerhin, durch diese Bearbeitung dazu beizutragen, den Lehrer aus dem leider noch so häufig vorherrschenden Mechanismus aufzuwecken, ihm zu zeigen, daß das Unterrichten kein Handwerk sey, ihn zu der dringenden Anerkennung zu bringen, wie Vieles von den meisten seines

Standes noch zu leisten sey, um dem Lehrerberuf nur einigermaßen zu genügen und ihm einen Ueberblick über die nöthigsten Kenntnisse seines Berufs, so wie die Mittel an die Hand zu geben, den Anforderungen zu entsprechen, welche der jetzige Standpunkt der Pädagogik an den Volkslehrer macht.

Ulm, im Septbr. 1835.

Der Verfasser.

Register.

A.

	Seite
A	1
Aberglaube	1
Abfragen	2
Ablocken	4
Abſentenliſte	5
Abtheilungen	9
Achtung	9
Aehnlichlautende Wörter	9
Aeſthetiſches Gefühl (Bildung)	10
Affekte und Begierden (ihre Behandlung)	10
Akroamatiſche Lehrform	13
Analogie	15
Analyſis	16
Anfänger (ihre Behandlung)	17
Anforderungen an die Kinder	19
Angeberei	20
Anlagen	21
Anſchauung	22
Anſchauungslehre	22
Anſchauungs-Vermögen (Bildung)	25
Anſtändigkeit, ſiehe Wohlanſtändigkeit	25
Anthropologie	25
Antworten	26
Anwenden	34
Apathie	35
Arbeitſamkeit (Gewöhnung zur)	36
Armenſchulen	36
Aſtronomie, ſiehe Himmelskunde	37
Aufgaben	37
Aufklärung	38
Aufmerkſamkeit (Gewöhnung zur)	40
Aufſatz, (ſchriftlicher)	43
Aufſicht	55
Ausbildung (harmoniſche)	56
Auswendiglernen	57
Autorität	58

B.

	Seite
B	60
Baſedow	61
Begehrungs-Vermögen, (Bildung, ſittl. Erziehung)	63
Begriff	64
Begriffs-Zergliederung	65
Bell und Lancaſter Schulen	66

Seite

Bell und Lancasterſche Leſe-lehrart 69
Belohnungen 71
Beſchäftigung 72
Beſchimpfung 72
Beſchreiben 72
Beſtimmung des Menſchen . 73
Bewahranſtalten und Klein-kinderſchulen 74
Beweiſen 79
Beiſpiele 79
Bibel (Anwendung in der Schule) 80
Bibliſche Geſchichte 83
Bilder, Bilderbücher, Bilder-tafeln 107
Bildung 109
Bildungsmittel der Volks-ſchule 111
Bildungstrieb 112
Billets 112
Blödigkeit 122
Briefſchreiben, ſiehe ſchrift-liche Aufſätze 122
Buchſtabirmethode 122
Buchſtabir-Schreib-Leſe-Un-terricht 128

C.

C 129
Campe, Joachim Heinrich . 131
Caſtairſche Schreibmethode . 132
Charakteriſtik (pädagogiſche) 134
Cenſur 135
Chorübungen, (Chorleſen, Chorſprechen), ſiehe Kunſt-griffe 137

Seite

Chronik für Volksſchulen . 137
Claſſen und Fach-Lehrer . 138
Claſſifikationsſyſtem . . . 140
Claſſifikation der Volksſchule 142
Claſſenziel 149
Commando in der Schule, ſiehe Kunſtgriffe 149
Conferenzen 149
Correktur 151

D.

D 154
Deklamation, ſiehe Vortrag, mündlicher 154
Definition 154
Denkformeln 157
Denk- oder Verſtandes-Ue-bungen 159
Denzel, (Bernhard G. von) 163
Denzels Anſchauungsunter-richt 163
Denzels Leſelehrart . . . 170
Deutſche Sprache, (Geſchichte der) 181
Deutſcher Sprachunterricht, ſiehe Sprachunterricht . . 188
Dictiren 188
Didaktik 189
Diebſtahl 212
Dienſtfertigkeit, ſiehe geſellige Tugenden 213
Dieſterweg, (F. A. W.) . . 213
Dinter, (Guſtav Friedr.) . 214
Disciplin, (Schul-) . . . 218

E.

E 223
Ehre 224

Seite

Ehrgefühl 225
Eigenthum, (Trieb zum) . 227
Einbildungskraft, (Bildung) 228
Einflüstern, Einsagen . . 232
Elementarunterricht . . . 232
Elemente 241
Elementiren 242
Emancipation der Schule . 242
Entwickeln 262
Entwicklungsperioden, (siehe Natur, menschliche) . . . 263
Erdbeschreibung 263
Erkenntniß-Vermögen, (Bildung) 267
Erinnerungskraft 268
Erotematische Lehrform, (siehe Lehrformen) 270
Erzählungen 270
Erziehen 272
Erzieher 272
Erziehung 275
Erziehung, körperliche . . 278
Erziehung, geistige . . . 280
Erziehung, sittliche . . . 281
Erziehung, religiöse . . . 282
Erziehung, rücksichtlich des verschiedenen Geschlechts . 290
Erziehung, des Knaben . . 292
Erziehung, des Mädchens . 294
Erziehungs-Lehre 297
Erziehungs-Systeme . . . 301
Examinatorische Lehrform . 304

F.

F 307
Fachsystem, siehe Classen- und Fachlehrer 307

Seite

Fähigkeiten und ihre Anzeigen 307
Fehler (der Schüler) . . . 309
Fibel 311
Fleiß, siehe Thätigkeit . . 312
Formale Bildung, siehe Bildung 312
Formale Lehrgegenstände . 312
Formaler Unterricht, siehe Unterricht 312
Formenlehre 312
Forthelfen 318
Fragen 319
Freiheitstrieb 326
Furchtsamkeit 326

G.

G 427
Gebet 327
Gedächtniß 329
Gedächtniß-Uebungen . . . 330
Gedike, Friedr., Dr. der Theologie 339
Gefühlsvermögen, siehe Seelenkräfte 340
Gehorsam, (Gewöhnung zum) 340
Gemeinnützige Kenntnisse . 342
Gemüth 347
Genetische Erklärung . . . 348
Geographie, siehe Erdbeschreibung 348
Gesangbuch 348
Gesangunterricht 349
Geschichte, biblische, siehe biblische Geschichte 365
Geschichte der Welt, siehe Weltgeschichte 365

Seite

Geschichte der Schulen, s. Schule (Geschichte der) . 365
Geselligkeit, (Trieb zur) . . 365
Gesellige Tugenden, (Gewöhnung zu) 366
Geschlecht, (Absonderung der Schüler nach dem) . . . 368
Geschmacksbildung, siehe ästhetisches Gefühl 370
Gesundheitslehre 370
Gewissen 372
Gewöhnung zu Tugenden . 373
Graser 375
Grasersche Elementarunterrichts-Gymnastik . . . 375
Grasersche Leselehrart . . . 413
Grollen 419
Grausamkeit (siehe moralische Heilkunde 420
Größenlehre 420
Grundsätze des Unterrichts (siehe Didaktik) 420
Gründe 420
Gründlichkeit des Unterrichts (siehe Didaktik) 421
Gymnastik 421
Gutsmuths, (Joh. Christ. Friedr.) 421

H.

H 421
Habsucht 422
Haltung, anständige . . . 422
Hähnsche Literal-Methode, (s. tabellarische Lehrform) 423
Harnisch, Ch. W. 423
Heilkunde, (siehe moralische Heilkunde) 424

Seite

Heuristische Lehrform . . . 424
Himmelskunde 426
Hinleitung, (katechetische) . 427
Hochmuth 428
Höflichkeit, siehe Wohlanständigkeit 429
Hilfslehrer, siehe Unterlehrer 429
Humanistisches System . . 429
Hypothetisch 429

I.

I 429
Inscriptionsbücher 430
Individualität 430
Intellectuelle } Bildung, siehe
Intensive } Bildung . . 433
Instanzen 433
Jacotot 433

K.

K 440
Kalligraphie, siehe Schreibunterricht 430
Katechet 440
Katechetische Lehrform . . 443
Katechetik 449
Katechisation, (Katechese) . 452
Kategorisch 453
Kinderbibliothek 453
Kopfrechnen, siehe Rechnen-Unterricht 454
Körperliche Erziehung, siehe Erziehung 454
Körperliche Strafen, siehe Strafen 454
Krause's Denkübungen, (siehe hiezu Anschauungslehre) . 454
Krug, (Joh. Fried. Adolph) 462

Seite

Krugsche Leselehrart . . . 463
Kunstgriffe und Erleichterungsmittel zum Schulunterricht 464

L.

L 468
Land- und Stadtschulen . . 468
Landes-Gesetze 470
Lautir-Methode 471
Lautir-Schreib-Lese-Unterricht 481
Lebensstufen (siehe hiezu: Natur, menschliche) 488
Lectionsplan, siehe Lehrplan 493
Lectüre 493
Lehrart, siehe Methode . . 497
Lehrer, (Eigenschaften des) . 497
Lehrformen 507
Lehrgang 509
Lehrkunst 514
Lehrkunststücke 514
Lehrmittel, Lehrapparat . . 516
Lehrplan 518
Lehrstoff, siehe Elementarunterricht 524
Lehrton 524
Lehrwege 528
Leseunterricht 530
Liebe, Trieb zur, (Leitung desselben) 547
Lieblingslection 548
Lieblingsschüler 549
Location 550
Lügen 551

M.

M 552
Manier 552
Materieller Unterricht, siehe Unterricht 552
Mechanismus 552
Melodik 553
Messen 553
Methode 554
Methodik 559
Methodisch 560
Moralische Bildung, siehe Bildung 560
Moralisches Gefühl, Bildung 560
Moralische Erziehung, siehe sittlichen Charakter . . . 561
Moralische Heilkunde . . . 561
Moralische Zucht 580

N.

N 589
Nachahmung, Trieb zur (Leitung desselben) 590
Nachhilfe 590
Natur, menschliche 591
Natur, sittliche, des Kindes 595
Naturell, siehe Individualität und Schülerkenntniß . . 597
Naturkunde 597
Neuerungen 602
Niemeyer, (August Herrmann) 603

O.

O 604
Olivier'sche Leselehrart . . 605
Ordnung, Gewöhnung zur . 606
Ordnung im Sitzen, siehe Location 607
Ordnungsschüler, siehe Unterlehrer 607

Seite

Orgelspiel 607
Orthographie 618

P.

P 623
Pädagogik, siehe Unterrichtslehre 623
Pädeutik 623
Parabeln 623
Pedanterie 624
Pensa (laute und stille) . . 624
Pestalozzi, (Joh. Heinrich) . 625
Philanthropen, siehe Erziehungssysteme 629
Physiologie 629
Plauderhaftigkeit 629
Pöhlmannische Leselehrart . 629
Prämien, siehe moralische Zucht und Belohnungen . 633
Privatfleiß 633
Prüfung, siehe Examen . . 634
Psychologie 634
Pünktlichkeit 634

R.

R 634
Real-Unterricht 635
Rechnen-Unterricht, siehe Zahlenlehre 635
Rechtlichkeit, Gewöhnung zur 635
Rechtschreiben, siehe Orthographie 635
Redlichkeit, Gewöhnung zur 635
Religiöses Gefühl, Bildung 636
Religion 637
Religionsgeschichte 639
Religionsunterricht . . . 640
Repetitionsunterricht, siehe Wiederholen 648

Seite

Resewitz, (Fried. Gabriel) . 648
Rochow, (Fried. Eberhard von) 649

S.

S 651
Salzmann, (Christian Gotthilf) 651
Schlez, (Joh. Ferdinand) . 653
Schreiben 654
Schreib-Lese-Unterricht . . 655
Schreib-Unterricht 658
Schüler-Tabellen 668
Schule 674
Schule, mit einem Lehrer . 675
Schule, mit zwei Lehrer . . 679
Schule, mit drei bis vier Lehrer 680
Schulbesuch, (Beförderung desselben) 682
Schulgesetze 684
Schulkunde 686
Schulordnung 686
Schulprüfung 690
Schul-Versäumnisse, siehe Schulbesuch 694
Schulen, (Geschichte der deutschen) 694
Schwarz, (F. Heinr. Christ.) 698
Seelenkräfte 699
Selbstliebe, (Trieb der, dessen Bildung) 706
Singen, (siehe Gesangunterricht 707
Sittenbücher 707
Sittenklassen 707
Sittengesetz 707
Sittlicher Charakter, Bildung 708

Seite

Sittlicher Umgang u. Beispiel 708
Sitzordnung 710
Sokratische Lehrart . . . 711
Sonntagsschulen 713
Sprachlehre 714
Sprachvermögen, (Bildung) 730
Stephani, (Dr. Heinrich) . 732
Stephanische Leselehrart . . 734
Strafen 737

T.

T 741
Tabellarische Lehrform . . 742
Tactmäßiges Sprechen, siehe Kunstgriffe 743
Tadel, siehe Strafen und moralische Zucht 743
Talente, siehe Schülertabellen 743
Technologie, siehe gemeinnützige Kenntnisse 743
Temperament 743
Thätigkeit, Trieb zur, (Leitung desselben) 744
Thätigkeit in der Schule . 745
Tillich, (Ernst) 745
Trägheit 746
Triebe, ihre Leitung . . . 747

U.

U 748
Unaufmerksamkeit 748
Unfähigkeit 749
Ungefälligkeit 750
Ungehorsam 751
Unordnung 751
Unreinlichkeit 752

Seite

Unterlehrer 752
Unterricht 754
Unterricht, (elementarischer) . 755
Unterricht. (erziehender) . . 755
Unterricht, (formaler und materieller) 759
Unterrichten 763
Unterrichtsgabe, Unterrichtsgeschicklichkeit 764
Unterrichtskunst 764
Unterrichtslehre, (siehe Didaktik) 773
Unverträglichkeit 773
Urtheilskraft, Bildung . . 773

V.

V 773
Vermögen 774
Vernunft, Bildung . . . 774
Versetzung der Schüler . . 774
Versinnlichen 775
Verstand, Bildung 779
Verstandesübungen . siehe Denkübungen 780
Volksschule, siehe Schule . 780
Vor- und nachsprechende Lehrform 780
Vorschriften 784
Vorschule 786
Vortrag, mündlicher . . . 793

W.

W 794
Wahrheits-Gefühl, (Bildung) 795
Wandtafel, (schwarze) . . 795

	Seite
Wandtafeln	796
Wechselseitiger Unterricht	797
Weltgeschichte	800
Wetteifer	801
Wilmsen, Fried. Philipp	801
Wiederholen	803
Wissen, der Trieb zum (Leitung	805
Wochenspruch	805
Wohlanständigkeit, (Gewöhnung dazu)	806
Wohlwollen, Trieb zum, (Leitung)	809

Z.

	Seite
Z	809
Zahlenlehre	810
Zeichnen	842
Zergliedern der Lesestücke	845
Zergliederung (von Bibelsprüchen, katechetische)	848
Zerrenner, (Karl Christoph Gottlieb)	851
Zerrenners Denkübungen	851

A.

A, ein Vocal, und zugleich der erste Buchstab des deutschen Alphabets, welcher unter allen Vocalen für die Aussprache der einfachste und leichteste ist, weil er mit der weitesten Oeffnung des Mundes gebildet wird, daher er auch der erste vernehmliche Ton ist, welchen die Natur in den neugebornen Kindern von sich gibt.

Das A drückt, wie in den meisten Sprachen, so auch in der deutschen, fast alle Bewegungen und Leidenschaften der Seele aus, und um den Ausdruck zu verstärken, hat man demselben von den ältesten Zeiten an noch die Hauchlaute ch und h beigefüget. Z. B. Ach, und Ha.

Nicht nur alles, was das Kind zuerst benennen lernt, sondern auch die ersten und wichtigsten Begriffe, welche die Sprachenerfinder mit Lauten bezeichneten, haben bei aller Verschiedenheit der damit verbundenen Mitlaute das A zum Selbstlaute. Der Vater werde noch so verschieden benannt, so herrscht in seiner Bezeichnung immer das A vor, welches nur in abgeleiteten Sprachen in Ae umlautet.

Was den Urvölkern das erste und wichtigste schien, bezeichneten sie mit „A"; die Indier das Licht, die Griechen die Luft, die Deutschen das Wasser, während die Erde häufiger den Umlaut des A oder ein E empfing.

A ist mit O, theils für sich allein, theils mit einem Hauchlaute begleitet, der älteste und vornehmste Empfindungslaut, woraus die meisten Wörter der Ursprachen und zwar in solcher Menge hervorgingen, daß deren bloße Aufzählung in unserer oder der griechischen Sprache leicht einen ganzen Bogen anfüllen würde.

Aberglaube, eigentlich Afterglaube (d. h. falscher Glaube) heißt im engern Sinn der Wahn, da man a) entweder natürliche sinnliche Erscheinungen übernatürlichen außersinnlichen Kräften zuschreibt, oder b) von natürlichen und sinnlichen Gegenständen außerordentliche Wirkungen erwartet. Der eine hält ein Irrlicht für ein Gespenst, ein zweiter ist überzeugt, die Erscheinung eines Kometen müsse Krieg bedeuten, weil einmal zur Kriegszeit ein Komet am Himmel stand, ein dritter verbindet, wenn er sich verwundet hat, nicht den beschädigten Theil, sondern bestreicht dafür das Instrument, mit dem er sich verwundet, mit Fett u. s. w. Der Grund des Aberglaubens liegt theils

in dem natürlichen Triebe, die Gründe der Erscheinungen, besonders wenn sie auf die Schicksale des Menschen Einfluß haben, zu erforschen; theils in dem Gefühl der Unfähigkeit, es zu können; theils in der Trägheit, die Fähigkeit dazu durch Bildung der Vernunft zu erlangen; theils in der Wundersucht, als die Folge einer immer regen einseitigen Phantasie — besonders aber in der Erziehung.

Gegen diesen Irrthum, der besonders auch in religiöser Beziehung sehr gefährlich werden kann (wenn er z. B. das Böse als eine Wirkung des Teufels fürchtet, das Gute von Engeln, vom Gebrauch des Namens Gottes, oder von Wunderkräften Gott geweihter Dinge erwartet; Schatzgräberey*) u. s. w.) und der in seiner gewöhnlichen Gestalt noch immer so tief in den untersten Klassen wurzelt, kann die Schule sehr wohlthätig wirken, indem sie jede Gelegenheit benützt, davor zu warnen, das Thörichte und Schädliche des Aberglaubens zu zeigen und durch dahin gehörige Beispiele zu belehren. Besonders geben hiezu der Religionsunterricht, die Naturlehre und die Elemente der Himmelskunde Anlaß.

Abfragen. Will man erfahren, ob das Kind etwas so eben Vorgetragenes richtig aufgefaßt habe, so frage der Lehrer es darüber ab. Die Form, in welcher dieß geschieht, sey jedoch darauf berechnet, daß die Kinder nicht mit ja oder nein antworten können; und sind zuweilen solche Fragen nicht zu vermeiden, so halte man wenigstens darauf, daß die Kinder stets in ihrer Antwort die Frage wiederholen, z. B. wenn der Lehrer fragt: Besteht die wahre Glückseligkeit in Reichthum oder in der Zufriedenheit des Herzens? so hat das Kind zu antworten: Die wahre Glückseligkeit besteht in der Zufriedenheit des Herzens und nicht im Reichthum. — Weitläufigkeit, sagt Niemeyer, ist hier am rechten Ort, nur darf diese Ausführlichkeit nicht zu lang fortgesetzt werden. Bezieht sich das Abfragen nicht auf einen einzelnen Begriff oder Satz, sondern auf die Recapitulation ganzer moralischer oder biblischer Erzählungen und Abschnitte, so beachte der Lehrer folgende Regeln:

1) Er benütze die Ueberschrift, um hieraus den Hauptgedanken der Erzählung sich vom Kinde angeben zu lassen.

2) Er frage nach den Haupt- und Nebenpersonen, welche in der Erzählung als Handelnde auftreten.

*) Hieher gehört ferner der herrschende Wahn von Hexen, Segensprecher, Festmacher, Beschwörungen, Bannen, Amulette, Tagwählen, Kalenderzeichen u. s. w.

3) Alles, was in der Erzählung bloß angedeutet ist und alle Umstände, aus denen irgend ein Schluß gezogen werden kann, müssen beim Abfragen berücksichtigt werden.

4) Die Umstände der Zeit und des Orts, die Denkungsart der handelnden Personen, ihre Aeusserungen und Urtheile, besonders wenn die Person als redend dargestellt ist, müssen beim Abfragen besonders herausgehoben werden.

Rücksichtlich der Form, so müssen die Fragen klar und deutlich, und so gestellt seyn, daß die Antworten entweder unmittelbar aus der Erzählung, oder doch leicht durch eine Schlußfolge daraus hergeleitet werden können. Der Lehrer gebe dem Kind durch Stellung und Form der Fragen zwar eine Hilfe für sein Nachdenken, lege ihm aber nie die Antwort so in den Mund, daß es, um richtig zu antworten, gar nicht nachzudenken nöthig hat. Die Fragen können zuweilen in Form und Stellung den Schein der Ungewißheit, des Zweifels und der Unwissenheit annehmen, um die Kinder zu einer Belehrung zu nöthigen; sie dürfen nicht zu trocken seyn und wie eine Maschine abgehaspelt werden. Der Lehrer würze vielmehr durch empfindungsvolle Ausrufungen, gefühlvolle Darstellungen und anregende Bemerkungen die Fragen.

Sehr richtig bemerkt Wilmsen: Nur wenn das Abfragen vorgetragener Erzählungen nicht übertrieben wird und nicht in Kleinigkeitskrämerei ausartet, wie es häufig der Fall ist, hat das Abfragen seinen Nutzen. Aber manche Lehrer gefallen sich in dem Abfragen nur darum so sehr, weil es ihrer Trägheit und Bequemlichkeit Vorschub leistet und sie des Nachdenkens überhebt, und wenn nun die Erzählung schon an sich selbst wenig anziehend ist, so verliert sie vollends alle Kraft und allen Einfluß, wenn sie so zerlegt und zerspalten wird. Soll sie Kraft behalten, so muß sich der Lehrer im Abfragen zu mäßigen wissen und es nicht in eine Art von Verhör ausarten lassen, weil lebhaften Kindern dabei die Geduld reißt. Zweckmäßiger würde es seyn, die Erzählung selbst durch anregende Fragen zu unterbrechen und besonders solche aufzuwerfen, wodurch die Kinder Gelegenheit und Aufforderung erhalten, ihre Theilnahme zu äussern, ihre Vorstellungen zu berichtigen, Urtheile zu fällen, oder von dem Gehörten auf das Folgende zu schließen. Müßige und bloß neugierige Fragen der Kinder darf der Lehrer dabei nicht dulden; sie verderben die Zeit und bringen nur Unruhe hervor. Einzelne Ausrufungen aber sind hier am rechten Platz z. B. Merkt wohl auf das, was nun kömmt! — Achtet wohl

auf diesen Umstand! — Wie glücklich sind Eltern, die solche Kinder haben! — Wie rührend ist doch die Liebe und Treue einer Mutter! u. s. w. Auch Fragen der Art, als: Habt ihr Alles wohl verstanden? Habt ihr euch die Namen gemerkt? Wie gefällt euch dieses Betragen? Was hättet ihr an jener Stelle gethan?

Ablocken. Soll der Schüler ein Wort angeben, das ihm noch unbekannt ist, so hilft man ihm dadurch darauf, daß man ein anderes ihm bekanntes und auf ähnliche Weise gebildetes, wie das zu suchende, aufstellt, damit er das unbekannte auf gleiche Art bilde z. B. Wie nennt man die irrige Meinung, die Jemand hat? — Der Schüler bleibt stumm — Nun von welchem Worte ist Wachsthum abgeleitet und gebildet? Von wachsen. Worin besteht also die Umformung? In der Sylbe thum. Nun leite ein ähnliches Wort von irren ab. Irrthum. Ist das Wort dem Schüler bekannt, aber nicht sogleich present, welches er angeben soll, so suche er ihn dadurch auf dasselbe zu leiten, daß er an das Wort erinnert, von dem es abgeleitet ist z. B. Wie nennen wir eine Sache, die uns nützt? Nützlich; ist jedoch eine solche Ableitung nicht möglich, so erwecke man Vorstellungen, durch die das zu findende Wort ausgedrückt wird z. B. Wie nennen wir den Menschen, der viele Kraft besitzt mit einem einsylbigen Wort? Stark.

Es lassen sich aber nicht nur einzelne Worte ablocken, sondern auch Begriffe, Urtheile u. s. w. nur dürfen dem Schüler die dazu vorbereitende Anschauungen, Erfahrungen und Begriffe nicht fehlen. Das Kind hat sich an dieselbe zu erinnern, muß Aehnlichkeiten auffassen, vom Besondern zum Allgemeinen aufsteigen, aus Vordersätzen eine Folgerung ziehen, von Ursachen auf ihre Wirkungen und so umgekehrt schließen. Der Lehrer hat dabei besonders auf das Alter und die Individualität Rücksicht zu nehmen, woraus sich ergibt, daß demjenigen Kinde, dessen Ideenkreis noch sehr beschränkt ist, schwerer sich etwas ablocken läßt, als einem andern, das schon mehr Anschauungen und Erfahrungen gehabt, oder das mehr Urtheilskraft besitzt.

Will man z. B. den Begriff Säugethier, Liebe ablocken, so sehe man sich unter dem, was dem Kind bekannt ist, nach den Dingen um, in welchen jener Begriff liegt wie z. B. Hund, deine Mutter.

Man sondere von diesen Begriffen alles ab, was nicht zu dem abzulockenden Begriff gehört und stelle das zu letzterem allein gehörige dar, (also: rothes, warmes Blut, lebendige Jungen gebähren, sie mit Milch säugen; Gutes und Angenehmes wünschen und erzeigen.)

Man lasse bemerken, daß allem, was dieselben Eigenschaften hat, auch derselbe Name zukommt. So wird das Kind auf den allgemeinen Begriff von Säugethiere, Liebe geführt. Will man hingegen das Kind nur an einen schon bekannten Begriff erinnern, so gebe man ihm entweder die volle Definition oder ein einzelnes charakteristisches Merkmal des Begriffs, und lasse sich nun den Namen angeben z. B. Wie nennt man die Thiere, welche rothes, warmes Blut haben, ihre Jungen lebendig gebähren und sie mit Milch ernähren? — Will der Lehrer die Wahrheit eines Urtheils ablocken, so muß er entweder Gründe anzeigen, aus denen sich schließen läßt, daß es so seyn müsse; oder man muß das Kind auf Erfahrungen hinweisen, aus denen es klar ist, daß es in einzelnen Fällen wirklich so gewesen sey. Dabei kann man entweder zuerst die Worte, mit denen man das Urtheil ausdrücken will, definiren, und dann die Verbindung dieses Subjekts mit diesem Prädikat beweisen (z. B. Weise ist der, welcher zur Erreichung sittlich guter Absichten die passendsten Mittel anwendet. So hat Gott bei allen seinen Werken gehandelt; folglich wird er — weise genannt. Oder man läßt zuerst vom Kinde selbst die Sache finden, und wenn sie gefunden ist, gibt man ihr den Namen, den sie haben soll. Z. B. Um den unzähligen Geschöpfen Daseyn und Kräfte zu geben, mußte Gott selbst unumschränkte Kraft besitzen. Diese Eigenschaft nennt man gewöhnlich: allmächtig, also Gott ist allmächtig.

Absentenliste. Die Absentenliste, oder die tägliche Controlle des Schulbesuchs hat der Lehrer gewissenhaft zu führen und nach strenger Gerechtigkeit zu ergänzen; er sollte aber nie die Rubriken bloß ausfüllen, sondern sich immer genau erkundigen, warum dieses oder jenes Kind fehle, um die willkührlichen oder leichtsinnigen Schulversäumnisse von den nothgedrungenen zu unterscheiden. Auch lasse sich der Lehrer in der strengen Erfüllung seiner Amtspflicht nicht durch den Unwillen irre machen, den vielleicht die Eltern, die in Folge seiner Anzeige zur Verantwortung und Strafe gezogen werden, auf ihn werfen.

Die Absentenliste nehme der Lehrer in der Regel zwischen der ersten und zweiten Lektion vor, und berichtige sie entweder durch namentlichen Aufruf oder nach der Angabe der Bankoberſten. Das Verzeichniß der Knaben werde in der gemischten Schule von dem der Mädchen getrennt, und mit einer besondern laufenden Nummer versehen.

Wir geben hier zwei Schemata. Nro. 1. ist für den täglichen Schulgebrauch. Die Stellung der bezeichneten Schultage einer Woche

ist unveränderlich diese: Die ersten zwei Punkte bedeuten den Montag und zwar der erste Punkt die Vormittags-, der zweite die Nachmittagsschule. Die zwei Punkte oben rechts bedeuten die zwei Schulen am Dienstag. Der Punkt in der Mitte ist der Mittwoch mit Einer Schule, die zwei Punkte unten links bedeuten die zwei Schulen am Donnerstag; die zwei andern Punkte rechts die am Freitag; der untere Punkt endlich die eine Schule am Samstag.

Nehmen wir also das Beispiel unsers Schema's: Donnerstag den 1. Januar 1835 war das Neujahrsfest. Am Freitag war Schule, welches die beiden Punkte anzeigen (da nach der obigen Zeichnung die zwei Punkte rechts den Freitag bezeichnen). Am Samstag früh war Schule (daher der Punkt an derjenigen Stelle, welche die Samstagsschule bezeichnet).

Am Montag den 4. Januar war Schule, Nachmittags wegen des Festes am Dienstag keine Schule (daher der zweite Punkt weggelassen, welcher die Nachmittagsschule am Montag bezeichnet). Am Dienstag ein Festtag (daher der leere Raum). Am Mittwoch, Donnerstag, Freitag und Samstag die gewöhnlichen Schulen (wie die angegebenen Punkte anzeigen).

Um nun aber zugleich auch zu wissen, wenn ein Kind gefehlt und in welcher Art eine Schulversäumniß eintrat, so wähle man etwa, um dieß zu bezeichnen, folgende Zeichen: der Punkt bezeichnet anwesend. Ist ein Kind wegen Krankheit abwesend, so wird ein Kreuz an die Stelle des Punktes gesetzt, welcher die Schule bezeichnet; ist das Kind mit Urlaub abwesend, so wird ein wagrechter — Strich gesetzt; wenn ohne Urlaub, ein senkrechter | Strich.

Hat z. B. Karl am Montag Nachmittag wegen Krankheit gefehlt, am Donnerstag früh mit Urlaub, und am Samstag ohne Urlaub, so würde diese Rubrik folgender Massen beschaffen seyn:

Die Zweckmäßigkeit einer solchen Absentenliste liegt am Tage, da vermöge dieser einfachen Einrichtung der Lehrer zu jeder Zeit ersehen kann, wann und auf welche Weise der Schüler die Schule versäumte. Das Schema Nro. 2. enthält das vierteljährige Verzeichniß der Schulversäumnisse zum Behuf der Eingabe an die resp. Behörden.

Nro. 1.

Name des Kindes.	Stand der Eltern.	Geburt.	Alter.	Zeit der Schulversäumnisse. Januar 1835: 1—3	4—10	11—17	18—24	25—31
Johann Georg Nusser	Schuhmacher	den 16 April	7	. . .	. . . . .	. . . . .	. + . . . —	. . . . . + . — . . +

Nro. 2.

Nro.	Namen der Kinder.	Stand der Eltern.	Haus-Nummer.	Verſäumniſſe.			
				Erlaubniß mit	Erlaubniß ohne	Krankheit.	Summa.
		A. Knaben.					
1	Wilhelm Kohler	Kanzliſt	A. 81	6	4	10	20
2	Karl Knupfer	Schloſſer	C. 72	2	—	—	2
		B. Mädchen.					
1	Mathilde Hettich	Schuhmacher	C. 100	1	—	6	7

Abtheilungen. Die Gesammtheit der Schüler muß so geordnet seyn, daß sie wie ein wohl gegliederter, genau zusammenhängender Körper in ihrer Thätigkeit leicht und sicher sich bewegt. Es muß jede Klasse wieder in zwei oder mehrere Abtheilungen zerfallen, je nachdem die Zahl der Kinder groß oder klein ist; denn nur so können die Unterrichtsgegenstände in kleinere Bestandtheile aufgelöst und dem Grad der Fähigkeit und des Fleißes bequem angepaßt werden. Nur so erhält auch das Ganze der Schule die nöthige Regelmäßigkeit und Ordnung, und selbst dem Lehrer wird es dadurch leichter gemacht, die Aufmerksamkeit der Kinder aufzuregen und sie in beständiger Thätigkeit zu erhalten. Mehr hierüber siehe (Classifikation der Schüler.)

Achtung ist Anerkennung einer Würde, nicht eines Werths, denn diese bekömmt auch eine Sache durch den Gebrauch, der von ihr gemacht werden kann. Würde hat etwas durch sich selbst, in so fern es Zweck an sich ist, und den hat nur eine Person. Der Mensch muß die Menschheit achten in seiner eigenen Person und in der Person jedes andern; denn jeder Mensch hat gleiche Rechte und gleiche Bestimmung. Diese Achtung gegen uns selbst beweisen wir durch Entwicklung und Ausübung aller unserer Kräfte und besonders durch die Achtung gegen die Vernunft und ihr Gesetz (2 Cor. 1, 12.) durch das Streben, in aller Absicht gute Menschen zu seyn. Gegen andere beweisen wir sie durch Bescheidenheit, Gerechtigkeit, Billigkeit, Dienstfertigkeit und andere gesellige Tugenden. Auf dieser Achtung unserer selbst und anderer muß sich unsere Selbst- und Nächstenliebe gründen, und zu dieser Achtung soll der erziehende Lehrer seine Kinder hinleiten und ihre Begriffe von Selbstachtung und Würde aufhellen. Diese sich zu erwerben, werde der edle Stolz des Zöglings.

Aehnlich lautende Wörter. Eine treffliche Vorübung für das Lesen ist es, wenn der Lehrer in der Vorschule die Kinder mit ähnlich lautenden Wörtern bekannt macht. Dieß geschieht in kleinen Sätzen, welche dem Gedächtniß der Kinder tief eingeprägt werden und die der Lehrer daher oft wiederholt. Ein dreifacher Zweck wird hiedurch erreicht a) Vorübung der Sprachwerkzeuge und Richtigkeit der Aussprache; b) Vorübung für das Lesen; und c) Vorübung für das Rechtschreiben. Nebenbei wird noch der Vortheil gewonnen, daß

hie und da ein Begriff mitgetheilt oder wenigstens vorbereitet wird, und daß sich der geistige Gesichtskreis der Kinder erweitert. Der Lehrer mache sich daher eine Sammlung von Sätzchen, wie folgende: Die Wäsche wird gespühlt, das Klavier wird gespielt. Die Reihe ist lang, die Reue ist schmerzhaft. Der Böse lügt, der Gefallene liegt. Das Obst wird gepflückt, das Feld gepflügt, das Loch geflickt. In großen Wäldern wohnen Bären, an den Trauben sitzen Beeren. Das Thier ist lebendig, die Thüre ist leblos, die Glocke wird geläutet, der Blinde geleitet u. s. w.

Aesthetisches Gefühl (Bildung). Wie nöthig diese Bildung sey, geht daraus hervor, weil sie mit der Bildung der Vernunft und des sittlichen Gefühls eng zusammenhängt, weil sie für höhere Lebensgenüsse empfänglich und gegen niedere Freuden-Genüsse gleichgiltig macht, Gefühl für Ordnung und Harmonie, Widerwillen gegen das Häßliche und Schlechte erweckt (wie schon die Griechen mit dem Begriff „καλον" „schön" auch das „Gute" streng verbanden) und dadurch zum regelmäßigeren Denken, reinerem Empfinden, gefälligeren Handeln leitet, so wie Alles verachten lehrt, was mit Schicklichkeit und Anstand streitet. Der Volkslehrer hat, auf eine engere Sphäre beschränkt, nur das Gefühl für das Einfache und natürliche Schöne zu wecken und zu bilden. Er dulde also Nichts Widerliches und Häßliches in Worten und Werken, sehe auf Anständigkeit und Reinlichkeit in der Kleidung, lehre die Schönheiten der Natur bemerken und fühlen; er zeige an Gebäuden, was sie schön macht, nicht überladene Zierrathen, nicht grelle Farben, sondern die Einfachheit der Bauart, das Ebenmaß und richtige Verhältniß seiner einzelnen Theile u. s. w.

Besonders bildend wirkt die Tonkunst, und darum sollte in keiner Volksschule die Gewöhnung zu einem harmonischen Gesang fehlen, wodurch zugleich ein harmonischer Kirchengesang vorbereit wird.

Affecte und Begierden (ihre Behandlung).

a) Affecte. Aeußern sich die Gefühle in einem hohen Grad von Stärke, dann heißen sie Affecte, z. B. der Freude, Traurigkeit, Liebe, Haß, Zorn ꝛc.

Diese können sehr schädlich werden, wenn sie den freien Gebrauch der Vernunft hemmen; aber auch ihre zu große Schwäche ist nachtheilig, weil von den Gefühlen das Leben aller Kräfte ausgeht und

weil sich das Gefühls-Vermögen über die ganze Menschennatur ausbreitet. Das Schulleben gibt oft Gelegenheit, den Ausbruch gewisser Affecte bei Kindern zu bemerken. In dem Moment der Aufregung des Gemüths gehen Belehrungen und Zurechtweisungen verloren, darum spare man diese auf die Rückkehr der Gemüthsruhe und beuge vorerst nur den nachtheiligen Folgen vor. Von wichtigem Einfluß ist hier das Beispiel des Lehrers. Geht er mit Gleichmuth und ruhiger Stimmung dem Kinde voran, so wird dieses die Selbstbeherrschung, die Zähmung der Affecte als ein Gut schätzen und erstreben lernen.

b) Unter Begierde versteht man einen höhern, das Maaß übersteigenden Grad des Begehrens, welcher, sobald er habituell geworden, in Neigung übergeht. Sie wird zur Leidenschaft, wenn sie die vernünftige Menschennatur in der freien Wahl des Begehrens hindert, so daß diese nur sich leidend dabei verhält. Ganz unterdrücken lassen sich die Begierden u. s. w. nicht, und könnten es auch nicht, ohne daß dadurch die ganze Natur des Individuums zernichtet würde, aber gemäßigt muß diese allzugroße Regsamkeit der sinnlichen Natur werden, und unter die Herrschaft der sittlichen Thätigkeit gebracht werden. Dieses geschieht am wirksamsten durch Vorhalten solcher Beispiele und Muster, an denen die Kinder die Möglichkeit des Sieges über sich selbst und das Edle einer Handlungsweise kennen lernen, in welcher das Vorherrschen der sittlichen vernünftigen Kraft erkennbar ist.

Wo bei Kindern tadelhafte Neigungen hervortreten, da müssen dieselben direkt und planmäßig bekämpft werden. Ist dieses frühzeitig geschehen, da hat man auch den später tobenden Leidenschaften einen Damm gesetzt und ihnen Nahrung und Stärke entzogen.

Hier noch einige Regeln über das Verfahren bei Affecten, Begierden, Neigungen und Leidenschaften.

a) Ueberwiegende Leidenschaften werden geschwächt durch Entfernung derjenigen Ursachen, durch welche sie gereizt werden können. Man bewahre somit das Herz des Weichlichen vor den Eindrücken, die schmelzende Empfindungen erregen. Man wende die Gelegenheiten ab, die den Jähzornigen aufbringen können, man lasse seine erste Hitze verrauchen, dann werden Vorstellungen und gesetztes Betragen Reue und Schaam bei ihm wirken. Man gehe dem Trotzigen nicht ohne Noth mit fester Stimme geradezu entgegen, sondern versuche erst alle Mittel der Güte mit Kälte, sonst wird er wie-

der ungestümm und hitzig. Man vermeide es, den Stolz des Ehrgeizigen zu beleidigen, denn er wird rachgierig. Man verstatte dem Schwermüthigen keine Zeit zur Traurigkeit. Man nähre das in sich gezogene Herz des Argwöhnischen nicht mit erwiedertem Verdacht und zurückhaltender Heimlichkeit, sonst wird er heimtückisch und boshaft; denn durch hitzige und unbedachte Reizungen wird eine herrschende Leidenschaft nur mehr gestärkt.

b) Ueberwiegende Leidenschaften werden geschwächt durch Anregung entgegenstehender Empfindungen. Weiche und empfindliche Seelen werden durch das Anschauen und durch den Umgang mit Noth und Schmerzen härter und fester.

Furchtsame Gemüther werden geheilt, wenn sie von der Richtigkeit dessen, was sie für Gefahr hielten, überzeugt werden. Harte Herzen werden durch Beispiele des Elends und durch Eindrücke des Mitleids erweicht. Zorn schwächt man durch gegenseitige Eindrücke der Großmuth.

c) Ueberwiegende Leidenschaften werden geschwächt, wenn sie auf würdigere Gegenstände gerichtet werden.

Läßt die weichliche Natur auf einen künftigen Schwelger schließen, so beschäftige man die Seele mit Regungen des Wohlwollens, der geistigen Liebenswürdigkeit. Willst du den Stolz auf Geburt mildern, so richte und nähre ihn mit dem Anschauen der wahren Verdienste und der würdigen Thaten seiner Eltern oder Ahnen, so wird seine Seele zur Achtung ähnlicher Eigenschaften an andern sich öffnen.

Richte das leicht verwundbare Gefühl des Zornigen von seinem Selbst oft auf die Beispiele der Ungerechtigkeiten hin, die andere erdulden müssen, so wird sein Zorn für mehrere als sich selbst entbrennen, sich vertheilen und veredeln und eben dadurch milder und gedämpfter werden. Gieb dem Ehrgeizigen, der nach unsichern, eingebildeten Vorzügen trachtet, Eindrücke von zuverläßigen und eigentlichen Vorzügen, so wird er ehrliebender; bediene dich des Gefühls des Furchtsamen, edlere Furcht vor dem Bösen zu erwecken, so wird sich seine kindliche Furchtsamkeit verlieren.

So lassen sich mithin alle Affecte, Neigungen und Leidenschaften veredeln, freilich mit vieler Vorsicht, Ueberzeugung und unermüdetem Fleiß, den Grundsatz stets im Auge behaltend, daß vorherrschende Empfindungen und Leidenschaften durch fortgesezte Uebung, lange Gewöhnung in ein besseres Geleis gebracht werden können.

Akroamatische Lehrform. Die akroamatische Lehrform ist diejenige Form des Unterrichts, die durch freien oder gebundenen ununterbrochenen Vortrag (Vorlesen oder Vorerzählen) von Seiten des Lehrers, und durch aufmerksames Zuhören von Seiten des Schülers, dem Leztern die mitzutheilenden Kenntnisse einzuprägen sucht. (Der Ausdruck akroamatisch stammt von dem griechischen Worte ἀκρωαμα [Akróama] her, welches etwas Gehörtes, besonders wenn es etwas Angenehmes oder Ergötzendes ist, bezeichnet.)

Da diese allgemeine Begriffsbestimmung bei dem Schüler schon die Fähigkeit voraussetzt, seine Aufmerksamkeit auf einer zusammenhängenden Rede festzuhalten; diese Fähigkeit selbst aber durch Alter, Anlagen, Lernbegierde u. s. w. der Natur der Sache sehr verschieden seyn muß, so muß auch die akroamatische Lehrform, den Fähigkeiten und dem Fassungsvermögen des Schülers adäquat, bei verschiedenen Klassen verschieden modifizirt seyn.

Die akroamatische Lehrform wird daher in den untern Elementarklassen eine andere seyn, als in den obern. Selbst der Stoff bietet nicht immer gleich gute Gelegenheit zur Anwendung dieser Lehrform dar, am allerwenigsten abstrackte Gegenstände; denn immer muß der Gegenstand, wenn einiger Erfolg statt haben soll, an sich schon anziehend und Aufmerksamkeit erweckend und festhaltend seyn, oder wenigstens durch die Kunst des Lehrers zum anziehenden Gegenstande für das Kind gemacht werden, wobei, wenn es thunlich ist, Hinweisung und Beziehung auf die nächsten oder bekanntesten Umgebungen und Verhältnisse sehr viel leisten kann. — Aber auch bei schon erkannten Wahrheiten kann diese Lehrform mit Nutzen angewendet werden, um das Erkannte durch summarisches Zusammenfassen, klare und gemüthliche Erzählung recht eindringlich zu machen.

Regeln für die akroamatische Lehrform.

Die bei der akroamatischen Lehrform, für welche Schüler und bei welchen Fähigkeiten sie auch immer angewendet wird, überall und allgemein zu beobachtenden Hauptregeln sind folgende:

1) Der Vortrag muß immer langsam, mit Nachdruck und Gefühl, in faßlicher Ausdrucksweise, ohne Schwulst und Pomp der Rede, einfach und klar gehalten werden. Er darf nie zu lange dauern und diese Dauer hängt von dem Bildungsgrad der Schüler ab.

2) Der Lehrer lasse den Schüler nie ermüden, oder seine Aufmerksamkeit abschweifen, sondern suche sie hauptsächlich durch Abwechslung und Mannigfaltigkeit immer wieder festzuhalten oder zu erneuern.

3) Der Vortrag muß eine leicht zu übersehende Ordnung haben. Nicht eine zu künstliche Eintheilung, so logisch richtig sie auch sey, die Schüler finden sie nicht; sie verwirrt den ungeübten Zuhörer mehr, als sie ihm hilft.

4) Der Vortrag sey frei, d. h. er werde nicht abgelesen. Das Ablesen vermindert die Lebhaftigkeit und befördert bei den Schülern Unachtsamkeit und Zerstreutheit.

5) Das Diktiren ganzer Vorträge ist durchaus unzweckmäßig. Dagegen ist es rathsam, den Schülern die Hauptpunkte vor dem Vortrage zu diktiren. Sie haben dann einen Anhalt und das Wiederholen wird ihnen erleichtert. Haben die Schüler einen zweckmäßigen Leitfaden in den Händen, so ist das Diktiren unnütz. Die Schüler selbst nach dem Vortrage das Wichtigste aufschreiben zu lassen, ist bedenklich, weil sich gewöhnlich eine Menge Unrichtigkeiten einschleichen, die der Lehrer, besonders bei vollen Klassen, selten gehörig corrigirt und die im Gedächtniß des Schülers, wenn er sie einmal niedergeschrieben hat, oft unzerstörbar haften.

6) Es muß dem Schüler erlaubt seyn, zu fragen, wo ihm Etwas dunkel ist, und er muß oft dazu aufgefordert werden. Glaubt der Lehrer, daß den Schülern etwas nicht deutlich und verständlich seyn könne, so muß er selbst sogleich fragen, ob sie ihn verstehen, sich den Satz mit andern Worten angeben lassen ꝛc.

7) Wenn bei allen Lehrformen fleißige Wiederholung nöthig ist, so ist es bei dieser in ganz vorzüglichem Grade. Sie trete beim Anfange und am Ende jeder Lehrstunde, so wie beim Schlusse jedes kleinern oder größern Abschnitts ein und hebe das gehörig hervor, was von dem Schüler im Gedächtniß aufbewahrt werden soll.

8) Man bereite die Schüler auf längere zusammenhängende Vorträge vor, indem man zuerst einzelne kurze, dann längere Sätze und Perioden vorträgt, und diese dann durch Fragen zergliedert und entwickelt. Auch ist es eine sehr zweckmäßige Vorübung, sie öfter den Inhalt von größern und kleinern Abschnitten des Lehrbuchs, die sie in der Schule, oder für sich zu Hause lesen, angeben zu lassen.

Besonders anwendbar ist die akroamatische Lehrform für moralische und biblische Erzählungen, für Geschichte und Geographie.

Wird die akroamatische Lehrform bei den obern Klassen angewendet, so kann man sich hier schon des Vorlesens, da aber dieß leicht ermüdet und einschläfert, besser des Vorerzählens bedienen.

Dann sey aber der Vortrag beim freien Erzählen deutlich und faßlich, auch halte er sich an eine gewisse wissenschaftliche Ordnung, nur hüte man sich, namentlich wenn der Gegenstand mehr oder weniger abstrackt ist, das Ganze in viele Theile und logische Ab- und Unterabtheilungen zu verstückeln, welches verwirrt und ermüdet. Der Lehrer erzähle selbst mit Interesse, suche den Gegenstand dem Gefühle des Kindes näher zu bringen, ohne bloß auf den Verstand zu wirken, bediene sich einer genauen, richtigen und dem Gegenstand angemessenen Declamation, vermeide aber ja alle widrige, theatralische oder gar dem Kinde lächerliche Gestikulationen. Er sey im Erzählen kräftig und lasse es nie zu lange dauern. Ist das Vorgetragene Geschichte, so halte er an, wo irgend ein Ruhepunkt ist, mache einfache Fragen an den Schüler über das Gehörte, nehme das Ganze, wenn es zu Ende ist, wieder theilweise vor und lasse es dann auch im Ganzen und Einzelnen wieder nacherzählen.

Wo es thunlich ist, möchte schriftliches Nacherzählen von besonderem Nutzen seyn.

Hauptsächlich aber wende man die akroamatische Lehrform nie zu lange an, sondern lasse sie stets mit andern, namentlich der katechetischen abwechseln. Herrschende Manier kann und darf sie daher beim Unterrichte nie werden.

Analogie ist im Allgemeinen die ähnliche Beschaffenheit irgend einer Sache mit einer, oder mehreren andern. Die ähnliche Beschaffenheit kann sich theils auf den Inhalt, theils auf die Form der verglichenen Gegenstände beziehen, und daraus ergeben sich dann auch die verschiedenen Bedeutungen, in welchen das Wort Analogie gebraucht wird. Analogische Erkenntniß überhaupt ist Erkenntniß des Verhältnisses von einer an sich unbekannten Sache zu einer bekannten vermittelst gewisser Aehnlichkeiten. Nach Kant ist Analogie eine vollkommene Aehnlichkeit zweier Verhältnisse zwischen ganz unähnlichen Dingen. In der Mathematik nennt man Analogieen, Formeln der Gleichheit zweier Größen. In sprachlicher Beziehung, oder in der Grammatik ist Analogie die Aehnlichkeit gewisser Wortformen in ihrer Abänderung. In der gewöhnlichen Bedeutung aber ist Analogie die Vergleichung zweier oder mehrerer Gegenstände, die ähnliche Verhältnisse darbieten, in der Absicht, ein unbekanntes, weniger in die An-

gen fallendes, höheres, übersinnliches Verhältniß durch ein bekannteres, niederes, sinnliches Verhältniß zu veranschaulichen, um es so leichter sich vorstellen zu können. Solche Analogien können beim Unterrichte der Jugend sehr wirksam und brauchbar seyn zur Erklärung von Begriffen, die für die Kinder schwer zu fassen sind, und oft können solche Begriffe gar nicht anders, als durch Aufstellung einer oder mehrerer Analogien beigebracht werden. Jesus gebrauchte in seinem Unterrichte viele dergleichen Analogien, unter welche zum Theil auch die zahlreichen Parabeln gehören, die er vortrug. Eine solche Analogie sind z. B. auch die Worte des Hauptmanns zu Kapernaum, Math. 8. 5—9, wenn derselbe sein unbegrenztes Vertrauen auf Jesum durch eine Vergleichung ausdrückt, welche er zwischen seinem Verhältniß zu seinen Soldaten, und dem geistigen Verhältnisse des Wunderthäters Jesu zu den gehorchenden Naturkräften anstellt; ferner wie Jesus sich als den Hirten einer Heerde darstellt, um das geistige Verhältniß gegenseitiger Liebe anschaulich zu machen u. s. w.

Analysis, wörtlich übersetzt, Auflösung, Zergliederung in dem hier geltenden, philosophischen Sinne, ist diejenige Behandlung eines allgemeinen Begriffes eines Satzes oder Urtheils, vermöge welcher wir ihn, um ihm seine vollständige Deutlichkeit zu geben, in die verschiedenen Merkmale auflösen, aus welchen er besteht, also vom Allgemeinen zum Besondern herabsteigen, und ist entgegengesetzt der Synthesis, oder dem synthetischen Verfahren, nach welchem man bei den einzelnen Merkmalen anfängt, und aus denselben nach und nach den gewünschten Begriff zusammensetzt, also vom Besondern zum Allgemeinen aufsteigt. Bildlich ließe sich das synthetische Verfahren mit dem Bau oder der Construction eines Hauses, das analytische aber mit dem Abbruche desselben vergleichen. Bei beiden Verfahrungsarten ist der gewünschte Begriff unter dem Bilde des Hauses dargestellt. Beim synthetischen Verfahren ist vorerst nur das verarbeitete Material des Hauses gegeben, und es werden gleichsam vor den Augen des Zuhörers die einzelnen Stücke zum Hause zusammengesetzt; beim analytischen Verfahren ist der Begriff schon gegeben, d. h. das Haus wird als schon aufgebaut betrachtet und nun in die einzelnen Theile, aus welchen es zusammengefügt ist, zerlegt, und dann erst diese besonders betrachtet. Analytisch verfährt man demnach, wenn man z. B. den Begriff Mensch dadurch erklärt, daß man ihn in seine einzelnen Merkmale, sinnlich, vernünftig zerlegt; synthetisch aber verfährt

man, wenn man mit der Erklärung des Merkmals sinnlich anfängt, auf die Erklärung des Merkmals, Thier, und vernünftig nach und nach übergeht und zuletzt dieselben zu dem Begriffe Mensch zusammensetzt. Man kann die analytische Methode auch die regressive (zurückschreitende) und die synthetische die progressive (vorwärtsschreitende) nennen. Uebrigens ist die analytische Methode nicht bloß bei Begriffen, sondern auch bei Sätzen und Urtheilen anwendbar; und besonders zweckmäßig beim katechetischen Unterrichte, wo gewöhnlich die Wahrheit schon gegeben ist, so daß es also dem Katecheten vorbehalten bleibt, das Ganze in seine Theile zu zerlegen, und zuerst diese einzelnen Theile zum Verständniß des Kindes zu bringen, wobei es jedoch höchst zweckmäßig seyn wird, sobald die einzelnen Theile, in die das Ganze zerlegt wurde, zum klaren Verständniß gebracht sind, nun auch wieder progressiv zu Werke zu gehen, das Ganze wieder zusammenzusetzen aus seinen einzelnen Theilen, und Letztere nun also auch in ihrer Verbindung untereinander zum Verständniß des Kindes zu bringen, d. h. Analysis und Synthesis bei jeder Begriffs- oder Satzerklärung zweckmäßig zu verbinden. Analysis ist auch der Name eines Theils der allgemeinen Mathematik, indem sie den Zusammenhang der gesuchten Größen mit gegebenen oder veränderlichen Größen untersucht und entwickelt. Eine weitere Erklärung dieses Begriffs von Analyse kann aber hier der Natur der Sache nach keine Stelle finden.

Anfänger, (ihre Behandlung). Der ganze Erfolg des Unterrichts hängt von der Art ab, wie der Lehrer das in die Schule eingetretene Kind empfängt und welchen Ton und Geist überhaupt das Kind in der Schule findet. Wird es gleich von der rauhen, schneidenden Luft der knechtischen Furcht, des eisernen Zwanges, des frostigen Stillsitzens (welches man wohl, wie Wilmsen bemerkt, den pädagogischen Stuhlzwang nennen möchte) angeweht, so erstarrt in ihm alle Lust am Lernen, die Schule wird ihm ein Zucht- und Arbeitshaus, aus einem Lehrling wird ein Züchtling. Tritt das Kind in die Schule, kömmt es zum erstenmal aus dem elterlichen Hause, wo es vielleicht und gewöhnlich noch gar keinen Unterricht genoß, so nehme es der Lehrer mit Freundlichkeit und Liebe auf, denn er soll ja von nun an sein geistiger Vater seyn. Es soll nun lernen, aber der Uebergang aus dem vorigen Stand in den neuen darf nicht zu schnell, sondern muß stetig seyn. Es muß mit einem Unterricht empfangen wer-

den, der seiner bisherigen Thätigkeit entspricht,*) das ist nun Sehen, Hören, Sprechen. Der Lehrer lasse sich also mit dem kleinen Ankömmling sogleich in ein freundliches Gespräch ein, er frage ihn, was er hier sehe? wie das heiße? was er eben gefragt habe u. s. w.; er spreche ihm etwas vor, das der Schüler, der auf solche Art Schüler wird, ohne zu wissen wie, nachsprechen muß, in reiner deutlicher Aussprache. Dann lasse er ihn auch mit andern Schülern zusammen etwas aussprechen. Ferner lasse er ihn zählen, auf der Tafel mit dem Griffel Striche machen und wenn er sich so mit ihm allein beschäftigt hat, so lasse er ihn mit mehreren Kleinen dasselbe thun. So wird ungefähr eine Stunde hingehen und nun wird der Anfangsschüler mit einem freundlichen Abschiedswort nach Hause entlassen. Er ist jetzt so zu sagen schon eingelernt und doch der Schule oder des Sitzens nicht überdrüßig, dabei ist ihm auch das Lernen mit Andern auf keine abstoßende Art bekannt gemacht worden. So ist seine Thätigkeit, sagt Schwarz, zum Ernst des Lebens ergriffen und der erste Schritt zum schulmäßigen ist geschehen. Das macht ihm Muth. Den folgenden Tag soll er nun etwas früher, den dritten Tag zur gesetzlichen Stunde kommen. So 2—3 Tage und das Kind gehört der Schule an, es ist da schon einheimisch, befindet sich unter seinen Mitschülern wie unter Geschwistern und unter dem Lehrer, wie bei einem Vater. Auf solchem Wege gelangt der kleine Schüler wie von selbst zum gemeinsamen Lernen der Elemente, er gehört der Elementarklasse an und er weiß es nicht anders, als daß er sie täglich Morgens besucht, wie er jeden Morgen gewohnt ist, zu frühstücken. Es erwacht in ihm der Ehrtrieb des Wetteifers und er sucht es gerne den Bessern gleich zu thun. Der Ernst der Schule wird ihn nicht im mindesten abstoßen und es werden kaum einige Wochen vergehen, so ist er schon ganz in die Ordnung (wenn sie eine gute ist und der rechte Schulgeist herrscht) eingelebt. Denn sie ist ihm nicht von Außen als Gesetz verkündigt, was der Kindesnatur zuwider wäre, sondern sie wird ihm von Außen durch seine Genossen und von Innen durch den natürlichen Trieb zur Sitte.

Je angemessener die ersten Beschäftigungen sind, desto weniger werden auch Strafen nothwendig seyn, die überhaupt nur im äußersten Fall bei ganz verwahrlosten Kleinen statt finden dürfen, wogegen bei diesen Ankömmlingen Mahnungen und Aufmunterungen ganz an ihrem Ort sind. Wie schon bemerkt, je besser der Geist der Schule ist, desto

*) Es soll der Unterricht den Faden der harmlosen Kindheit nicht verdrehen noch zerreißen, sondern ihn weiter führen, stärker und fester winden.

leichter wird sich das Kind in die Schule finden und desto weniger Anlaß zu Verweisen oder gar Strafen geben. Dieser Geist aber muß ein Geist der Ordnung und zwar der pünktlichsten, strengsten Ordnung, ein Geist der Liebe und zwar einer weisen Liebe, welche die Strenge nicht ausschließt und mit der Nachsicht vorsichtig umgeht, ein Geist der emsigen Thätigkeit seyn, welche keinen Augenblick der kostbaren Zeit unbenützt läßt. Herrscht dieser Geist, so wird das Kind von demselben, wie von einer reinen Luft, angeweht und gestärkt.

Und je angemessener, je naturgemäßer der Lehrer diese Kleinen zu beschäftigen, je mehr er ihren Thätigkeitstrieb für den Unterricht zu benützen weiß, je fröhlicher werden sie zur Schule eilen, als zu einem Spielplatz, wo sie mit Lust lernen und meist erst bei ihrer Heimkunft des Tages Last und die Unfreundlichkeit der Menschen erfahren.

Anforderungen an die Kinder. Um unpartheiisch zu handeln, um den Zweck der Erziehung und des Unterrichts nicht zu verfehlen, um in den Forderungen an die Kinder weder zu strenge, noch zu gelind zu seyn, muß sich der erziehende Lehrer eine gründliche Kenntniß von den Anlagen, Leidenschaften, dem Temperament und der häuslichen Erziehung der einzelnen Kinder zu erwerben suchen. Er soll daher

1) Bei seinem Urtheile über Fleiß und Trägheit der Kinder jederzeit deren Anlagen und Fähigkeiten berücksichtigen, und von ihnen nicht gleiche Fertigkeiten im Denken, Sprechen und Auswendiglernen verlangen.

Ein Kind von einem schwachen Gedächtniß plagt sich oft einen ganzen Tag, um einige biblische Sprüche oder Lieder-Verse seinem Gedächtniß einzuprägen, während ein anderes in einigen Stunden ein Lied von vielen Versen auswendig lernt. Würde daher der Lehrer nicht ungerecht handeln gegen das erstere, wenn er dasselbe heftig tadeln, beschämen oder gar strafen wollte, weil es nicht so viel leistet, als das andere? Handelt der Lehrer recht, wenn er jene Kinder, die eine scharfe Urtheilskraft und natürliche Sprachfertigkeit besitzen und deßhalb beim Katechisiren die besten Antworten geben, bei jeder Gelegenheit lobt und sie als Muster der ganzen Schule vorstellt, da es doch nicht ihr Verdienst und nicht Folge ihres Fleißes ist?

2) Er muß das Temperament kennen lernen und berücksichtigen. Dem Kind von phlegmatischem Temperament ist das Stillsitzen nicht nur **nicht** unangenehm, sondern so gar **lieb**, während es dem

andern von feurigem Temperament zur Last ist. Das erstere erträgt alle Neckereien und Schmähungen seiner Mitschüler mit Geduld, während das andere gerne neckt, oder gar mit seinen Mitschülern sich zankt und keine Neckerei ungestraft läßt. Das phlegmatische Kind ist besonnen, das lebhafte leichtsinniger, wenn also beide sich eines Vergehens schuldig machen, dürfen sie wohl mit gleicher Strafe belegt werden?

3) Er soll die häusliche Erziehung berücksichtigen.

Carl kömmt zu spät in die Schule, weil ihn sein strenger Vater, der sich nichts um die Schule bekümmert, zu einem Geschäft gebraucht hat; du bestrafst ihn, wie den Friedrich, der aus Leichtsinn sich erst spät einstellt, allein wer hat die Strafe verdient?

Aus Wilhelms Rechnenbuch hat der Vater zu einem schnellen Zwecke einige weiße Blätter herausgeschnitten. Wer ist schuldig? Georg hat seinen Aufsatz nicht liefern können, weil er von Morgens früh, bis in die späte Nacht seinen Eltern in ihrem Geschäft beistehen mußte. Christoph fehlte schon 2 Tage, weil er in der harten Witterung keine Fußbekleidung hatte. Gottlieb hat sein Schreibheft entblättert, um darauf Spielereien zu zeichnen. Georg hat sein Gesang nicht gelernt, weil er den Schmetterlingen nachzog. Franz hat schon 2 Schulen versäumt, weil er den Vogelnestern nachstreifte. Wer allein ist der Strafe schuldig? —.

Angeberei. Angeberei ist die üble Gewohnheit mancher Schüler, daß sie unaufgefordert alles, was sie an den Mitschülern bemerken, auch die unbedeutendste Kleinigkeit dem Lehrer melden.

Die Beweggründe, warum manche Schüler dieses thun, können seyn, um sich entweder bei dem Lehrer in Gunst zu setzen, oder um andern Schaden zu bereiten; auch kann manchen ein gewißer Rechts- und Ordnungs-Sinn dazu bewegen. Wenn sich dieser Fehler zeigt, so wird von dem Lehrer ein für allemal erklärt, daß keine Angeberei geduldet werde, und daß die Angeber erst warten sollen, bis sie entweder zum Aufseher bestimmt oder überhaupt zum Angeben dessen, was sie an andern bemerken, aufgefordert werden. Dieß gilt jedoch nur von Kleinigkeiten, und es wäre unpädagogisch, dem Kind zu verstehen zu geben, daß es hinter dem Rücken des Lehrers Alles thun dürfe. Wirklich unmoralische Handlungen sollen also immer dem Lehrer angezeigt werden, und erlaubt ist das Anklagen, wenn Bedrückung und Beleidigung des Kindes selbst vorangegangen ist, es muß Pflicht seyn, wenn einem gedrückten Schwächern dadurch geholfen

werden kann; sonst begünstigt man die Selbsthilfe. Geboten endlich muß das Anzeigen wirklich unmoralischer Handlungen von weiterem Belang seyn, wenn z. B. ein Schüler den andern auf einem Diebstahl in oder außer der Schule entdeckt, wenn er ihn auf der Straße Thiere quälen, gebrechliche Leute verspotten sieht u. s. w.

Anlagen. Unter einer (menschlichen) Anlage versteht man den Grund der Möglichkeit zu einer Fähigkeit oder Thätigkeit in einem Menschen. Man kann auch sagen: eine Anlage ist der gegebene Keim zur Entwicklung eines Vermögens oder einer Kraft. Die Anlagen sind Naturgaben, können also weder erworben, noch verloren werden. Wo also keine Anlage vorhanden ist, kann der Erzieher auch nichts wirken, und derjenige, welchem eine Anlage zu einem bestimmten Geschäft, einem Wissen oder einer Kunst mangelt, kann zu diesem Geschäft u. s. w. nicht gebildet werden. Nur wo Anlagen sind, ist Entwicklungsfähigkeit.

Da nun mit einer Anlage nur die Möglichkeit zur Entwicklung und Bildung gegeben ist, so muß ein Anderes hinzu kommen, um diese Möglichkeit zur Wirklichkeit zu erheben. Dieses Andere liegt außerhalb der Anlage, denn der Keim ist an und für sich nicht im Stande, ohne Hilfe von außen her sich zu entwickeln. Diese Hilfe besteht in der Einwirkung auf die Anlage, in dem Reize, der Erregung, die sie empfängt.

In Hinsicht auf ihr *Wesen* und ihren *Entwicklungsgang*, d. h. hinsichtlich der Gesetze, denen ihre Entwicklung und Ausbildung unterliegt, sind die Anlagen bei allen einzelnen Individuen völlig gleich, (bei welchem Kinde ich auch z. B. den Verstand erwecken und bilden will, so muß ich immer nach denselben Gesetzen verfahren; es gilt die Regel und der Grundsatz der Entwicklung für das *Einzelne* Individuum, wie für *alle*;) ihrer *Beschaffenheit* und ihrem *Grad* nach aber findet sich eine bedeutende Verschiedenheit *). Es lehrt dieß die Beobachtung sowohl der geistigen als körperlichen Anlagen und die Behauptung, daß alle Menschen vollkommen gleiche Anlagen besäßen, (siehe Jacotot.) und nur die Verschiedenheit der Erziehung ihre nachherige Verschiedenheit bewirke, widerlegt jede genauere Beobachtung der Kinder.

*) So allgemein die verschiedenen Anlagen in allen Menschen vorhanden sind, so hat doch jeder Mensch wie seine eigene körperliche Constitution, welche durch die unendlich mannigfaltigen Verhältnisse der einzelnen Körper-Theile und ihrer Thätigkeit bestimmt wird, so auch seine eigene *geistige* Constitution. Daher tritt bei dem einen diese bei dem andern eine andere Anlage stärker oder schwächer heran. Diese Eigenthümlichkeit seiner Natur bezeichnet den Menschen als *Individuum*.

Der erziehende Lehrer hat hierauf sorgfältig Rücksicht zu nehmen, denn die Anlagen der Kinder, ihre Empfänglichkeit für dieses oder jenes ist der Maasstab, nach welchem der Umfang des Lehrstoffes abzumessen ist, und hiedurch wird auch die Art der Mittheilung desselben bestimmt. Da nun diese Empfänglichkeit unendlich viele Grade in den verschiedenen Individuen hat, so daß etwas, das der Fassungskraft des einen vollkommen angemessen ist, die des andern in demselben Alter stehenden übersteigt, so muß der Lehrer jeden einzelnen Schüler nach der ihm eigenthümlichen Empfänglichkeit und Fassungskraft, nach seiner Individualität kennen zu lernen bemüht seyn (siehe Schülertabellen). Schon bei den ersten Uebungen des Auffassens, Vergleichens und Darstellens treten manche Spuren der eigenthümlichen Geisteskraft des einzelnen Kindes hervor, und lassen die Hauptrichtung der intellectuellen Kraft erkennen, und je mehr der Lehrer die Gabe besitzt, der Individualität ihr Feld zu öffnen, je richtiger erzieht er, je angemessener der Eigenthümlichkeit er jeden einzelnen Schüler anregt und beschäftigt, desto erfolgreicher wird der Unterricht. Wie auf die intellectuellen, so hat auch der Lehrer auf die moralischen Anlagen die sorgfältigste Rücksicht zu nehmen, damit die Behandlung desselben, die Art, wie er lobt und tadelt, belohnt und straft, beschämt und auszeichnet, ermuntert und antreibt, ganz dem individuellen Gemüth und Charakter des Kindes angemessen sey. So allein verdient der Unterricht den Namen des Erziehenden.

Rücksichtlich der moralischen Anlagen siehe: Sittliche Natur.

Anschauung. Anschauung ist jede Wahrnehmung, Vorstellung durch die Sinne. Die Anschauung ist entweder eine äußere oder innere. Aeussere Anschauungen sind solche, welche uns die äußern Sinne zuführen, (Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gefühl.) Anschauungen des innern Sinnes sind solche, durch welche wir Gefühle, Vorstellungen u. s. w. in uns selbst wahrnehmen und uns derselben bewußt werden.

Von den Erscheinungen und Veränderungen in unserm Innern haben wir Anschauungen und Vorstellungen. Dieser Blick unserer Seele in sich selbst setzt ein Organ voraus, das wir zwar nicht sinnlich nachweisen können, das aber dennoch vorhanden seyn muß. Wir nennen dieses Organ, welches Anschauungen solcher innern Zustände uns möglich macht, den innern Sinn.

Anschauungs-Lehre. Jeder Unterricht soll überhaupt ein anschauender seyn, und vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen leiten. Nur durch

die umfassende Anwendung dieses Grundsatzes gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen. Seit Rousseau's und Pestalozzi's Zeiten, welchen wir nächst Locke in dieser Beziehung unendlich viel verdanken, gelten bei vielen die Meinungen, als wäre der Grundsatz der Anschaulichkeit auf den *ersten* Unterricht zu beschränken oder nur auf die Elemente der Zahlen und Raumlehre zu beziehen. Dieses waren sehr einseitige Ansichten, denn alles klare und sichere Erkennen der Jugend geht aus Anschauungen und *nur* aus Anschauungen hervor, sowohl das Erkennen *äußerer* Dinge, als das Erkennen *innerer* Zustände des Geistes. Deßhalb muß in der Religion eben so wohl, wie in der Zahlenlehre die Anschauung hervorgerufen werden. Dieser innern und äußern Anschauungen bemächtigt sich der Verstand oder das Begriffs-Vermögen dann schon von selbst, um aus ihnen, durch Weglassung (Abstraction) der nicht gemeinsamen und durch Zusammenfassung (Reflexion) der gemeinsamen Merkmale, höhere oder allgemeinere Vorstellungen oder Begriffe zu bilden. In dem Jugend-Unterricht muß also jeder Unterricht auf das Princip der Anschauung basirt werden.

Anschauungs-Lehre soll also in sofern der ganze Unterricht seyn, in dem hier zu nehmenden Sinn ist jedoch Anschauungs-Lehre *enger* zu fassen und auf den *ersten* Unterricht zu beziehen. Da nemlich all unsere Erkenntniß mit Anschauungen oder sinnlichen Wahrnehmungen beginnt, welche theils die Natur den Kindern zuführt, theils der gelegentliche Unterricht veranlaßt, diese Anschauungen aber nicht dem blinden Zufall überlassen werden dürfen, so muß die Erziehung und der Unterricht hier stufenweise ordnend und leitend einschreiten, damit das Kind ein richtig denkender und handelnder Mensch werde. Der Gang, den man bei diesem Unterricht einschlagen kann, ist entweder ein rein formaler, und dann heißt der Unterricht: *Verstandes-Denk-Uebungen*, oder ein formal materieller, gewöhnlich *Anschauungs*-Unterricht genannt.

a) Bei dem *formalen* Gesichtspunkt will man durch unmittelbare Denk-Uebungen zum richtigen Denken Anleitung geben und namentlich auf der untersten Stufe das Denk-Vermögen in dem Element seiner Thätigkeit, in der Anschauung erfassen; man will bloß das Denkvermögen entwickeln und wirksam machen, und also Denk-Uebungen zu dem Zweck anstellen, die Denkkraft (die Kräfte des Erkenntnißvermögens, besonders des obern) zu wecken, bilden, und die Kinder zugleich im Sprechen zur größern Fertigkeit zu führen (planmäßige und ab-

sichtliche Geistes-Gymnastik). Man bekümmert sich deßhalb um den Zusammenhang der Materie nicht viel und ergreift nur aus dem grossen Vorrath von Materialien das zum formalen Zweck Taugliche (den formalen Weg schlägt Krause, Zerrenner u. a. ein).

b) Man kann aber auch die Denk-Uebungen oder den Anschauungs-Unterricht nach gewißen Objecten des Denkens ordnen*), und es läßt sich der formale Gesichtspunkt mit dem materialen und sittlich religiösen verbinden, wie Denzel und Graser es versuchten. Auf diese Weise bleibt man nicht bei dem bloßen Betrachten der Gegenstände stehen, sondern das Kind wird sogleich, nachdem das Ganze betrachtet ist, in sein Inneres hineingeführt, es werden Gefühle hervorgerufen, die jenes nach seiner natürlichen Beziehung zu den höhern Bedürfnissen des Menschen nothwendig erzeugt. Ist sich das Kind seines Gefühles bewußt, so muß es sich auch der Pflichten bewußt werden, die in diesem Gefühl ihre innere Grundlage haben. Wenn z. B. der Lehrer in der Beschreibung der Stadt oder des Dorfes auf die Bewohner der Häuser kömmt (reiche, arme, gesunde, kranke u. s. w.) so bietet sich sogleich die beste Gelegenheit dar, die Gefühle der Theilnahme, des Mitleids zu wecken und daraus Pflichten zu entwickeln, die der Mensch gegen solche Personen hat.

Was die Lehrform bei diesem Unterricht anbetrifft, so ist sie das einfache Gespräch. Der Lehrer fragt nnd läßt so die Kinder finden, was sie selbst zu finden vermögen; das Uebrige muß er geben, vorzeigen, vorsprechen, kurz auf irgend eine Art zur Anschauung bringen. Nur ist hiebei unerläßlich, daß sich das Kind vollständig darüber ausspreche. Zur Uebung dient das taktmäßige Nachsprechen, theils im Chor, theils einzeln. Für die freie Uebung, aus der ersehen werden muß, ob die Schüler die Sache nun richtig inne haben, dient abermals nur das Abfragen. Die akroamatische Lehrform wird nur bei der Erzählung angewendet, hierauf wird nacherzählt und das Resultat der Erzählung abgefragt.

Da dieser Unterricht so wichtig für das Gedeihen der Schule ist und leider nur zu sehr noch vernachläßigt wird, so fanden wir uns veranlaßt, die verschiedenen Anleitungen, wie sie Denzel, Krause, Zerrenner, Graßmann und Graser geben, hier aufzunehmen. Siehe deßhalb: Anschauungs-Unterricht (Denzel), Denkübungen (Krause, Zerrenner, Graßmann), Elementar-Unterrichts-Gymnastik (Graser).

*) Wenn bei diesem Gang auch, wie Zerrenner sagt, die specielle Uebung der einzelnen Kräfte weniger planmäßig betrieben werden kann, so hat doch auf der andern Seite dieser Gang wieder gar Vieles für sich.

Anschauungs-Vermögen (Bildung). Dieses geschieht durch zweckmäßige Sinnen-Uebungen. Jede Anschauung muß klar, bestimmt und so viel möglich vollständig seyn, d. h. das Bild des wahrgenommenen Gegenstandes muß, als ein getreuer Abdruck desselbigen, hell und in der natürlichen Ordnung seiner Theile, in seinem Umriß genau begrenzt seyn, und mit allen seinen Merkmalen, von allen Seiten aufgefaßt, vor die Seele treten.

Daher kommt bei den Sinnen Alles auf ihre Schärfe und Geübtheit im richtigen Auffassen an, und hieraus ergibt sich die Pflicht, besonders die Sinnenwerkzeuge zu schärfen. Nach dem Gesetz der Stufenfolge bei diesen Uebungen zergliedere man zuerst den vor das Auge gebrachten Gegenstand in seine natürliche Bestandtheile, und halte dann das Auge auf dem Einzelnen, Einfachen, Naheliegenden fest. Hierauf verbinde man das Einzelne mit dem zunächst dazu Gehörenden, erweitere die Anschauung selbst, und schreite zum Zusammengesetzten, Umfassenden, Entfernten fort.

Das Kind lerne z. B. zuerst das einzelne Blatt nach seinen Merkmalen klar anschauen und von jedem andern ähnlichen Gegenstande genau unterscheiden, ehe man seinen Blick auf den zusammengesetzten Gegenstand, auf den ganzen Baum und endlich auf die ganze Umgebung lenkt, deren Theil er ist. Nur beim langsamen Uebergehen vom Kleinen zum Großen, vom Einfachen zum Mannigfaltigen, vom Nahen zum Fernen, wird zugleich deutliche und vollständige Kenntniß des Gegenstandes und Schärfe und Geübtheit des Organs im Auffassen gewonnen. Ist jeder Theil genau betrachtet, so werde er mit dem Wort bezeichnet.

Anständigkeit siehe **Wohlanständigkeit.**

Anthropologie. Wenn die empirische Psychologie oder Erfahrungs-Seelen-Kunde die verschiedene Kräfte und Veränderungen der menschlichen Seele beobachtet, um die allgemeine Gesetze dieser Veränderungen zu entdecken, und daraus in einzelnen Fällen beurtheilen zu lernen, wie die Seele bei jeder Art ihrer Wirkungen verfahren wird — so verbindet die Anthropologie (Lehre vom Menschen) die Kenntniß des Körpers, so weit sie zur wirklichen Aufklärung der Erscheinungen in der Seele dienen kann, mit den psychologischen Wahrnehmungen.

Wenn nun der Lehrer und Erzieher unabläßig auf menschliche Seelen wirken, in diesen Veränderungen aller Art — Begriffe, Vorstel-

lungen, Urtheile, Schlüsse, Empfindungen, Neigungen, Verabscheuungen — hervorbringen; aus dem Eigenthümlichen einzelner Subjecte, Folgerungen für ihre zweckmäßigste Behandlung und Ausbildung herleiten; in der Beurtheilung derselben eine auf Gründen beruhende Billigkeit beweisen, in der Wahl der Erziehungs-Mittel und der Unterrichts-Methoden nicht bloß willkührlich verfahren soll; — so gibt es kaum ein anderes Studium, das so unmittelbar auf seine Bestimmung vorbereitete, als gerade dieses. Ein Lehrbuch der Psychologie und Anthropologie sollte deßhalb jeder Lehrer besitzen und dasselbe gründlich studieren; dann muß aber auch die Selbstbeobachtung stets der Theorie zur Seite gehen, und zwar die Beobachtung seiner selbst, der innern Erscheinungen, so wie die Anderer. Besonders gehe zu diesem Zweck der Lehrer in die Geschichte seiner eigenen Kindheit zurück, suche sich seine damalige Art zu empfinden, zu urtheilen und sich zu Handlungen bestimmen zu lassen, so genau als möglich zu vergegenwärtigen, und er wird dann a) sehr viele Erscheinungen an Kindern begreiflich finden, die ihn sonst befremden und zu schiefen Urtheilen veranlassen müßten; er wird b) in seinen Ansprüchen mäßiger, in seinen Urtheilen milder, in manchen Fällen aber, wo er große Fehler aus kleinen Ursachen ahndet, auch wohl strenger werden. —

Ein beträchtlicher Theil von Erziehungsfehlern würde wegfallen, wenn man diese Rückblicke nicht versäumte.

Man verlangt so oft, Kinder sollen gerade das so empfinden, die Dinge gerade von der Seite ansehen, sie so würdigen, wie man es selbst thut. Sie sollen das, was offenbar mit ihren natürlichen Trieben im Widerspruch steht, für erwünscht, den, welcher so oft ihre Neigungen einschränkt und unterdrückt, für ihren größten Wohlthäter halten, die Ruthe küssen u. s. w. Sie sollen interessant finden, was man selbst so findet, sollen noch ungebildet keine Langeweile da haben, wo ausgebildete Menschen Unterhaltung finden.

Als ich ein Kind war, sagt Paulus, da hatte ich kindische Anschläge; als ich ein Mann wurde, da that ich von mir, was kindisch war.

Antworten. Die Antworten, welche der Schüler dem Katecheten gibt, müßen von Letzterem in den Lehrgang aufgenommen werden, um von denselben durch neue Fragen zu der Erkenntniß zu führen, welche der Zweck der Unterredung ist.

Da diese Antworten aber so verschiedener Art sind, so besteht gerade darin die Kunst des Katecheten, diese Antworten zu beurtheilen und zu benützen, d. h. zu beurtheilen, worin der Grund falscher Ant-

worten liegt und auf welchem Wege das Kind am leichtesten zur richtigen Einsicht des Urtheils, das es in der Antwort aussprechen soll, geführt werden könne. Der Lehrer muß die Fälle, die hier vorkommen können, und die Regeln für das in jedem dieser Fälle zu beobachtende Verfahren genau kennen, und darf nicht nach dem gewöhnlichen Schlendrian die Antworten des Kindes unberücksichtigt lassen, oder so lange in der Reihe fortfragen, bis die richtige Antwort erfolgt, oder sie, im Fall sie ausbleibt, selbst sagen, oder zufrieden seyn, wenn die Antwort nur der Hauptsache nach richtig ist, oder sich gar durch die Antworten vom Thema abbringen lassen. — Die Fälle, welche bei den Antworten vorkommen können, sind nach Zerrenner folgende:

I. Es erfolgt keine Antwort. II. Es erfolgt eine Antwort. Diese ist nun entweder 1) richtig oder 2) unrichtig. Die unrichtige ist entweder a) falsch oder b) unpassend, oder c) unzureichend. (Falsch, unpassend, unzureichend dem Inhalt oder dem Ausdruck nach). Die unzureichende Antwort ist entweder unbestimmt oder undeutlich.

In allen diesen Fällen muß sich der Lehrer so zu verhalten wissen, daß die freie, natürliche Unterredung ihren ruhigen, würdevollen Gang fortgehe.

I.

Ist auf eine Frage keine Antwort erfolgt, so darf der Lehrer nicht lange auf sie warten, und die Stille zur Ungebühr lange dauern lassen, wodurch die Zeit verschwendet wird und die Aufmerksamkeit verloren geht, noch weniger aber soll er sie geradezu oder versteckt sagen; sondern er muß die Ursache des Ausbleibens der Antwort schnell bemerken und die Hindernisse durch Ansprache, Abänderung der Frage oder durch auf die richtige Antwort hinleitende Zwischenfragen hinwegzuräumen suchen. Nur in einzelnen Fällen ist es erlaubt und zweckmäßig, Fragen, die ein Schüler nicht zu beantworten im Stande ist, einem andern Schüler vorzulegen.

Ist Schüchternheit und Blödigkeit der Grund des Stillschweigens, so sey der Lehrer liebreich, sanft, geduldig und gehe lieber mit dem Kind einige Schritte bis dahin zurück, bis wohin es ihm gefolgt seyn mochte. Er mache dem Kind durch leichte Fragen Muth, bemerke auch eine leichte richtige Antwort beifällig und dulde nie, daß ein Kind, das nicht antworten kann, verlacht werde.

Ist Zerstreutheit und Unachtsamkeit die Ursache, so wiederhole man die Frage entweder schlechtweg oder mit einleitenden Bemerkungen,

und zwar mit ernster Miene. Im Wiederholungsfall erfolge eine Weisung und Aufforderung zur Aufmerksamkeit.

Ist Langsamkeit des Kopfes Schuld daran, daß das Kind nicht antwortet, so verliere der Lehrer die Geduld nicht, er wiederhole die Frage und lasse dem Kind etwas mehr Zeit, doch so, daß das Schweigen das Kind nicht noch verlegener macht. Sich von Kindern, wenn sie mitten im Denken begriffen sind, zu einem schnelleren Kopf mit der Frage zu wenden, und wohl gar das Kind wegen der Langsamkeit des Kopfes noch laut zu tadeln, ist lieblos, und kann nur nachtheilig wirken.

Fehlen dem Kinde diese oder jene Vorkenntnisse, so muß man es auf dieselben hinleiten, oder dieselben geradezu ihm mittheilen, oder von einem andern Kind angeben lassen. Wollte man die Frage durch ein anderes Kind beantworten lassen, so würde sie, ohne die nöthigen Vorkenntnisse, das zuerst gefragte Kind doch mißverstehen.

Ist Mangel an Sprechfertigkeit, das Nichtfindenkönnen des Ausdrucks der Grund des Stillschweigens, so veranlaße man den Schüler, das passende Wort selbst zu finden, z. B. dadurch daß der Lehrer ein Wort aufstellt, das dem Schüler bekannt und auf ähnliche Weise gebildet ist, wie das zu findende; dadurch, daß er den Schüler veranlaßt, sich des Worts wieder zu erinnern, oder eines Worts, von dem das zu bildende abgeleitet ist. Mangelt die Zeit, so hat man das Wort geradezu mitzutheilen.

Finden diese Ursachen nicht statt, so untersuche der Lehrer, ob etwa seine Frage dem Ausdruck nach undeutlich war. In diesem Fall vertausche er seinen ersten Ausdruck mit einem verständlicheren. War die Frage zu kurz, zu lang, zu unbestimmt, so frage er vollständiger oder kürzer ab, oder wiederhole sie bestimmter, oder schiebe eine neue Frage ein, durch die das Unbestimmte näher bestimmt wird. Liegt die Ursache des Nichtantwortens im Inhalt der Frage, so verdeutliche er durch Fragen das dem Kind Undeutliche, und suche durch einige leitende Erläuterungen es auf die richtige Antwort zu bringen. Hat der Lehrer im Ton gefehlt, zu rasch, zu barsch u. s. w. gefragt, so ändere er denselben. Vom nicht antwortenden Kind an ein anderes sich zu wenden, darf nur da statt finden, wo die Fassungskraft und Vorkenntnisse des Schülers die Antwort versagen, oder wenn man den Wetteifer einmal anregen, Unaufmerksame beschämen will u. s. w.

II.

Ist eine richtige Antwort sowohl dem Inhalt als Ausdruck nach erfolgt, so beurtheile man, ob das Kind diese Antwort auch wohl

durch eigenes Nachdenken gefunden habe und dieselbe gehörig verstehe. Oft ist eine richtige Antwort bloß von ohngefähr gefunden, errathen, vorgesagt, oder obgleich nicht verstanden, doch auswendig gelernt, bloß mit dem Gedächtniß aufgefaßt. — Hat der Lehrer Grund zu vermuthen, daß die richtige Antwort eines Kindes nicht aus dessen eigener Geistesfähigkeit hervorgegangen sey, so muß er prüfen, ob der Schüler das, was er antwortete, selbst gedacht, und sich richtig vorgestellt habe. Er drücke zu dem Ende die Frage mit veränderten Worten aus; er dringe in die Antwort des Schülers ein, und benütze einzelne Theile derselben zum Inhalt einer neuen Frage; er lasse sich vom Schüler ein Beispiel nennen, lege ihm Einwürfe vor u. s. w. Es kömmt besonders bei schnellen Köpfen, oder auch, wenn die Antwort mit auswendig gelernten Worten gegeben wird, nicht selten der Fall vor, daß der Schüler in seiner Antwort mehr gibt, als der Lehrer in seiner Frage gefordert hat. Glaubt der Lehrer, daß das letztere hier der Fall sey, so verfährt er eben so, wie bei richtigen Antworten, die er nicht als die Frucht der eigenen Geistesthätigkeit annehmen zu dürfen glaubt; ist aber das Mehrgegebene wirklich ein Erzeugniß eigener und schnellerer geistiger Thätigkeit, so darf er um der Schwächern willen nicht sogleich weiter gehen, sondern muß nur das in der Frage Geforderte aus der Antwort aufnehmen und weiter fragen, als ob das in der Antwort Mehrgegebene noch nicht gefunden wäre. Zur Ermunterung des Schülers kann er ihm seinen Beifall bemerklich machen, auch einmal die ganze Antwort desselben aufnehmen. In diesem Fall muß er dieselbe analysiren, auflösen lassen, damit das in der Antwort Mehrgegebene bei den Schülern zur deutlichen Einsicht gebracht werde.

Die nöthige Uebung im scharfen und richtigen Denken sowohl, als die so wichtige Sprachbildung fordert aber, daß der Lehrer auch streng auf Richtigkeit der Antworten in Hinsicht auf Worte und Sprachwendungen halte; doch darf sich der Lehrer nicht etwa in das Gebiet der Sprachlehre verirren. Jede Antwort muß grammatisch richtig, und der Frage völlig angemessen seyn. — Hartnäckig darauf zu bestehen, daß der Schüler gerade mit denselben Worten antworte, die man sich vorher gedacht, oder wohl gar aufgeschrieben hat, ist ganz verwerflich*). Der Lehrer muß soviel Denk- und Sprachgewandtheit

*) Die Antwort des Schülers, sagt Niemeyer, ist oft weit natürlicher, subjektiv richtiger als die, welche der Lehrer sich aufzeichnet, oder im Buch vor sich hat. Nur der ungeübte Katechet wird sie geradehin verwerfen, und seine gelehrte Antwort

besitzen, das Richtige sogleich auch in einem andern Gewand zu erkennen und zu beurtheilen. Bei jeder richtigen Antwort seinen Beifall zu bezeugen, oder, wie es viele Katecheten gibt, fast jede richtige Antwort zu wiederholen, ist Zeit-Verschwendung und ewige Beifallsbezeugungen machen eitel und schlaff.

III.

Unrichtige Antworten.

In der augenblicklichen richtigen Beurtheilung und Benützung unrichtiger Antworten zeigt sich besonders die Kunst des Katecheten. Er muß sogleich sehen, was in der Antwort unrichtig ist, worin der Grund der Unrichtigkeit liegt, und schnell und sicher den Punkt auffinden, von welchem aus der Schüler zur eigenen Erkenntniß des in der Antwort Unrichtigen und zur eigenen Berichtigung desselben so geführt werden kann, daß der richtige Gedanken-Gang der ganzen Katechisation dadurch nicht leidet. Ist die unrichtige Antwort

a) Falsch oder irrig, und das ist sie, wenn sie an und für sich, ohne Rücksicht auf die Frage, einen unwahren Satz enthält, indem sie nämlich entweder etwas enthält, was sich widerspricht, was nicht zusammengedacht werden kann (sie ist denkunrichtig, logisch unrichtig); oder indem sie etwas enthält, was mit dem Gegenstand, von dem die Frage handelt, nicht übereinstimmt (sie ist sachunrichtig); — so suche der Lehrer schnell den Grund, die Ursache des Irrthums zu erkennen, und wende dann das angemessenste Mittel an, den Schüler auf die bildendste und möglichst kürzeste Weise zur Einsicht und Berichtigung des Irrigen zu führen.

Ist Unaufmerksamkeit und Unbesonnenheit der Grund einer falschen Antwort, so wiederhole man eine oder mehrere Fragen, mache den Schüler dadurch auf das, was er nicht beachtete, aufmerksam, und zwar in verweisendem Ton. Ist Mangel an Vorkenntnissen der Grund, so müßen diese dem Schüler auf dem kürzesten Weg gegeben werden. Liegt es am Mißverstand der Frage, so verbessere man die Frage, mache sie verständlicher, und erläutere das vielleicht mißverstandene Wort. Ist die Antwort besonders auffallend unrichtig, so sage man dem Schüler, was er unter der von ihm gegebenen Antwort verstehe. — Liegt der Grund einer irrigen Antwort in wirklich falschen Vorstellun-

an die Stelle setzen. Z. B. er fragt: Wann ist man tugendhaft? und die Antwort erfolgt: wenn man immer thut, was recht ist! so wird er vielleicht falsch! rufen und fortfahren: Man ist tugendhaft, wenn man den Vorschriften des Sittengesetzes unverbrüchlich treu ist. Wie können sich aber Kinder so ausdrücken, wenn sie es nicht erst eingelernt haben?

gen, in Irrthümern, Vorurtheilen u. s. w., so suche man dieselben zu entfernen, indem man nach dem Grund der Antwort fragt. Führt der Schüler keinen an, so fange man mit der nächsten Frage die zur Erzeugung der richtigen Antwort nöthige Gedankenreihe an, und oft läßt sich diese an die falsche Antwort selbst anreihen. Führt der Schüler für seine irrige Antwort einen Grund an, so überzeuge man ihn erst von der Richtigkeit dieses Grundes. Dieß kann geschehen dadurch, daß man ihm das Ungereimte, welches aus seiner Behauptung folgt, fühlbar macht, oder dadurch, daß man ihm hilft, den irrigen Begriff aufzulösen, um den Irrthum einzusehen; auch dadurch, daß man die Behauptung des Schülers auf einen besondern Fall anwendet, oft auch dadurch, daß der Lehrer selbst ein widerlegendes Beispiel anführt*).

b) Ist die unrichtige Antwort unpassend, und das ist sie, wenn sie zwar an sich nicht irrig, aber nicht der Frage angemessen ist, also das, was in der Frage gefordert wird, entweder gar nicht, oder doch nur zum Theil enthält — so hat der Lehrer das oben angegebene Verfahren zu beobachten, da auch hier wieder der Grund in der Unaufmerksamkeit, dem Mangel an Vorkenntnissen, dem Mißverstand der Frage liegt. Unpassende Antworten werden häufig durch unbestimmte Fragen, wie z. B. mit dem Fragwort „wie?" herbeigeführt, was zu vermeiden ist.

Oft entstehen aber auch unpassende Antworten dadurch, daß der Schüler die Gedankenreihe nicht festhalten kann. Dann helfe ihm der Lehrer das Vorhergehende übersehen, und wiederhole die Frage.

Aus Leichtsinn, Muthwillen, Einfalt, erfolgen bisweilen ungereimte Antworten. Sind solche Antworten nicht durch Mißverstand der Frage veranlaßt, so übergehe man sie stillschweigend, mache aber doch durch einen Blick, eine Miene u. s. w. dem Schüler sein Mißfallen bemerklich. Zuweilen ist es rathsam, dem zerstreuten Schüler das Ungereimte seiner Antwort erkennen zu lassen, oder die Frage einem andern schwächern Kind zur Beschämung des erstern vorzulegen.

*) Ist die Antwort nur zum Theil irrig oder halbwahr, so darf das an ihr liegende Wahre nicht übersehen werden. Der Lehrer wiederhole seine Frage und betone dabei, worauf der Schüler besonders achten muß, um das Falsche zu berichtigen, oder man veranlasse ihn durch darauf folgende Fragen, das Unrichtige in der Antwort selbst zu bemerken und zu verbessern. Liegt bei einer unrichtigen Antwort der Fehler blos im falschen oder unpassenden Ausdruck des Schülers, ist derselbe zweideutig, schief, unbequem, so sage der Lehrer den richtigen Ausdruck entweder selbst und lasse ihn den Schüler wiederholen, oder leite ihn kurz auf denselben. Ueber eine unrichtige Antwort ungeduldig, heftig zu werden, sich wohl gar dadurch zum Schimpfen oder Schlagen verleiten zu lassen, ist durchaus des Lehrers unwürdig.

Nie dürfen Schüler von ihren Mitschülern unrichtiger Antworten wegen verlacht werden, und dieß am allerwenigsten in der religiösen Katechese.

c) Ist die unrichtige Antwort unbestimmt, und das ist sie, wenn sie zu allgemein gegeben wird, wenn sie auf mehrere Fragen paßt, wenn ihr also noch gewiße nöthige Angaben oder Bestimmungen fehlen — so hat der Lehrer zuerst den Grund der Unbestimmtheit zu erforschen und den Schüler auf dem zweckmäßigsten Weg zur näheren Bestimmung seiner Antwort zu leiten.

Liegt die Ursache an der Unbestimmtheit und Undeutlichkeit der Frage, so ändere der Lehrer dieselbe — liegt sie in dem Mangel an Kenntnissen des Schülers, so wende er die gegebene Antwort auch auf andere Gegenstände und Fälle an, wohin sie noch mehr paßt und lasse so den Schüler fühlen, daß er zu allgemein antwortete. Hieran knüpfe er dann leitende Fragen, um ihm das eigene Auffinden der fehlenden Bestimmungen zu erleichtern.

Wenn bei Wiederholungen unbestimmte Antworten vorkommen, so werden, wenn die Belehrung zweckmäßig war, bloße Erinnerungs-Fragen hinreichen.

d) Ist die unrichtige Antwort undeutlich, und das ist sie, wenn sie ganz oder zum Theil unverständlich ist, oder der Sinn nicht klar eingesehen werden kann, so verfahre der Lehrer nach den Regeln, die oben bei unrichtigen Antworten gegeben wurden. Wo die Antwort dem Inhalt nach undeutlich ist und liegen ihr verworrene Begriffe zu Grunde, so muß der Lehrer dem Schüler durch zweckmäßige Leitungsfragen und Vorführung moralischer Beispiele dazu behilflich seyn, daß diese ihm klar und deutlich werden. Wo aber die Antwort dem Ausdruck nach undeutlich ist, da fordere der Lehrer den Schüler auf, seine Antwort noch einmal mit deutlichen Worten zu geben und kann er das nicht, so muß man ihn auf den richtigen Ausdruck hinleiten, oder ihm denselben geradezu geben. —

Rücksichtlich der Benützung der Antworten überhaupt, hat der Lehrer folgende Winke zu beobachten:

1) Er lasse auch solche Antworten, die wenig Stoff zur Lösung der Frage darbieten, nicht unbeachtet und unbenützt, weil sonst des Schülers Thätigkeit gehemmt und ihm die Lust benommen wird, sich anzustrengen.

2) Wie es darauf ankömmt, einen Hauptgedanken oder Haupt-Begriff Allen einzuprägen, wo man sehen will, ob das Bisherige

gehörig gefaßt wurde; wo sich ferner Schüler blöde und furchtsam zeigen, oder wenn sie im Denken und Sprechen noch ungeübt sind; — da ist es am Ort, öfter einzelne Fragen, auch mehrere hinter einander zu wiederholen. Will man sehen, ob die Sachen gefaßt wurden, so verändere man die Fragen.

3) Anfänger im Denken und Sprechen halte man an, die Frage stets in der Antwort zu wiederholen und letztere so zu geben, daß sie immer einen vollständigen Satz bilde. Geübtere Schüler lasse der Lehrer oft in ganzen Sätzen, d. h. so antworten, daß jede Antwort ein für sich bestehender Satz sey; z. B. welcher Bestandtheil des Menschen ist sterblich? Der Körper des Menschen ist sterblich. Wenn ferner die in einer Frage aufgestellten Worte einen Gedanken bezeichnen, der zu der ganzen Gedankenreihe gehört und nicht bloß zur Bestimmung der Frage dienen, so müßen auch sie in der Antwort vorkommen; z. B.: Was für ein Verlangen haben alle Menschen, weil sie sinnliche Wesen sind? Alle Menschen wünschen glücklich zu werden, weil sie sinnliche Wesen sind. Dieses Antworten in ganzen Sätzen nöthigt die Kinder aufmerksam zu seyn, fördert die Auffassung des Zusammenhangs zwischen Subject und Prädikat, zwischen Frage und Antwort, prägt die Sätze tiefer ein, übt die Schüler im Urtheilen und überzeugt den Lehrer, ob der Schüler auch bestimmt wisse, was er bejaht oder verneint.

4) Man gewöhne früh die Schüler zum offenen, freimüthigen Antworten, und dringe darauf, daß sie vernehmlich und laut antworten. Hiezu hilft besonders ein freundliches Benehmen und die Kunst, Anfängern durch ganz leichte Fragen den Mund zu öffnen, sie unvermerkt mit in die Unterredungen mit Geübtern zu ziehen. Zu leise Antworten müßen wiederholt werden, bis sie verständlich werden, doch darf das laute Reden nicht in Schreien ausarten.

5) Wenn mehrere Schüler aufgefordert oder unaufgefordert zugleich antworten, und ihre Antworten nicht gleich viel Wahres enthalten, so lasse man sich zuerst auf die Antwort ein, welche die bessere ist, und dann berücksichtige man die andern auch. Sind die von Schülern über etwas gefällten Urtheile verschieden, so lasse man Jeden das von ihm gefällte Urtheil begründen und gehe dann dasselbe prüfend durch. Widersprechen sich die Antworten, so nehme man die bessere, lasse diese berichtigen und dadurch zugleich die andern widerlegen.

Oft läßt es sich auch zweckmäßig umgekehrt machen, daß man die falsche Antwort widerlegt und dadurch zugleich die bessere ganz berichtigt. Ist der Widerspruch bloß eine Folge davon, daß die Kinder ein

Wort in verschiedener Bedeutung genommen oder gebraucht haben, so frage er nach der Bedeutung und lasse aus dem Zusammenhang entnehmen, in welcher es im vorliegenden Falle gebraucht ist.

6) Kommt der Fall vor, daß der Schüler, statt zu antworten, dem Lehrer mit einer Frage entgegentritt, so hat sie, falls sie zur Sache gehört, der Lehrer zu berücksichtigen. Betrifft sie bloß historisches Wissen, so beantworte sie der Lehrer selbst, oder lasse sie durch einen obern Schüler beantworten. Ganz fremdartige Fragen werden nicht berücksichtigt.

7) Man bedaure den Zeit-Verlust, den eine solche Behandlung der Antworten bringt, nicht, denn es kömmt alles darauf an, daß das Kind richtig und gründlich, nicht darauf, daß es viel lerne. Doch darf darüber der Lehrer nicht weitschweifig werden und die Zeit unnütz vergeuden.

Anwenden. Anwenden eine Wahrheit heißt in der Unterrichts-Lehre: es dem Schüler begreiflich machen, daß und in wiefern dieselbe auch ihn angehe und wann und wie er sie gebrauchen soll. Es soll zugleich in ihm aber auch der Entschluß rege gemacht werden, wirklich von ihr diesen Gebrauch zu machen, oder: sie soll so gewendet werden, daß sie in das Herz des Schülers und ins Leben übergehe. Es ist somit ein großer Unterschied, ob ich bloß die Anwendung einer Wahrheit lehre, oder ob ich sie selbst anwende.

Die Anwendung ist für den Schüler höchst nöthig, weil er selbst oft den Einfluß nicht fühlt und findet, den eine vorgetragene, entwikkelte, erklärte und bewiesene Wahrheit auf sein Denken, Thun und Leben haben soll. Wenigstens ist man dessen nicht gewiß, wenn man ihn nicht selbst darauf hinleitet, und es wird dem Schüler das Erlernte auch richtiger, wenn er sieht, wozu er es gebrauchen kann. Dieses Hinleiten ist um so nothwendiger, als es dem Schüler an Uebung der Urtheilskraft und an Weltkenntniß fehlt, um sogleich selbst einzusehen, welchen Gebrauch und in welchen Fällen er diesen oder jenen Gebrauch von den erlernten Wahrheiten machen soll. —

Es darf die Anwendung nicht bloß im Allgemeinen stehen bleiben, sondern muß, wo es seyn kann, auch unmittelbar auf den Schüler, auf seine jetzige und wahrscheinlich künftige Lage geschehen. Sehr nützlich ist es, den Schüler selbst die Fälle auffinden zu lassen, in denen er von der erlernten Wahrheit diese oder jene Anwendung machen will. — Besonders wichtig ist die Anwendung bei dem Lehren der Religion, denn sie ist es ja, die recht eigentlich unser ganzes Leben regieren und leiten,

die auf Sinn und Wandel den bleibendsten Einfluß gewinnen soll. Bei jeder Glaubens-Lehre zeige man, welche Gesinnungen, Gefühle und Vorsätze sie erzeugen muß, welche Erinnerungen und Warnungen in ihr liegen, wie sie uns zur Ehrfurcht u. s. w. gegen Gott erwecken, zur Tugend ermuntern kann. Bei den Pflichten-Lehren fehle nie die Anwendung auf das Verhältniß der Kinder und die Lagen des Lebens, in die sie auch wahrscheinlich kommen werden, und stets arbeite der Lehrer dahin, durch Vorlegung des Verpflichtungsgrundes und der Beweggründe, besonders der religiösen, so wie durch herzliche, väterliche Ansprache, die Schüler zu dem Vorsatz zu führen, sie im Leben zu benützen.

Sucht der Lehrer dabei auch die religiöse Gefühle zu erregen, so müßen die Kinder einsehen und fühlen, daß zu ihnen ein frommer, väterlich für ihr zeitliches und ewiges Heil besorgter Freund spricht.

Ob nun gleich die religiösen Beweggründe die wichtigsten sind, so dürfen doch auch die sinnlichen nicht vergessen werden, denn auch ihrer bedarf der sinnliche Mensch. Bei der Darstellung dieser Beweggründe bleibe der Lehrer nicht bloß bei den äußern Folgen der Tugenden und Laster stehen, er unterscheide die gewißen Folgen von den ungewißen, auch verhehle er die Schein-Vortheile der Sünde nicht, und zeige ihre Nichtigkeit. Endlich mache man den Schüler mit den Mitteln bekannt, sich die Befolgung der Tugend-Vorschriften zu erleichtern, so wie mit der Anwendung dieser Mittel.

Bei längeren, besonders katechetischen Belehrungen ist es nicht immer gut, die ganze Anwendung auf den Schluß aufzusparen, denn es häuft sich gewöhnlich da der Stoff zu sehr, die Herbeiführung der Anwendung macht zu viele Wiederholungen nöthig und die Zeit gebietet oft Eile. Man verwebe daher lieber die Anwendung in das Ganze und wiederhole dieselbe bloß noch einmal am Schlusse in einer lichtvollen und kräftigen Zusammenfassung. Ueber den Mißbrauch der Anwendung, siehe Religions-Unterricht.

Apathie. Die Apathie kann körperlich oder geistig seyn. Im erstern Fall ist sie Empfindungslosigkeit gegen körperlichen Schmerz, welche beim Kind durch häufige harte Strafen erzeugt wird. Im andern Fall ist sie stumpfe Gefühllosigkeit, Kälte und hieraus erzeugte Gleichgiltigkeit.

Hier haben Temperament und Organisation vielen Antheil, aber Gewöhnung und harte Behandlung in frühern Jahren wirken auch gar oft mit. Im letztern Fall läßt sich etwas, im erstern wenig dagegen thun. Auch muß man es gar nicht darauf anlegen, bemerkt Niemeyer, natürliche Kälte und Empfindungslosigkeit in Wärme und

Reizbarkeit umschaffen zu wollen. Die Vernunft kann auch den kalten Menschen verwahren, keine Ungerechtigkeit zu begehen, keine Pflicht gegen Andere zu versäumen, wenn er gleich den Vorzug eines fühlenden Herzens entbehrt.

Arbeitsamkeit, (Gewöhnung zur). Da der Trieb zur Thätigkeit bei den Kindern schon frühzeitig rege ist, so hat man nur dafür zu sorgen, daß er zur Arbeitsamkeit umgeschaffen werde, d. h. daß sich Beharrlichkeit damit verbinde und auch Anstrengung, Beschwerden nicht davon zurückschrecken. Diese frühzeitige Angewöhnung ist um so nöthiger, je mehr das spätere Leben dem Menschen Beharrlichkeit abnöthigt und er nur dann seine Aufgabe lösen kann, wenn er gelernt hat, durch treues Ausdauern und rastlose Thätigkeit seinen Beruf zu erfüllen; so wie auf der negativen Seite Arbeitsamkeit eine sichere Schutzwehr gegen das Böse ist. Um aber von Nutzen zu seyn, muß sie einen Plan und Zweck haben, denn Anstrengung ohne nützlichen Zweck ist werthlos, und muß nicht rasten, bis dieser Zweck erreicht ist. Der Lehrer gewöhne daher seine Schüler, nie auf halbem Wege stehen zu bleiben, er gebe nie zu, daß etwas verschoben werde, was gleich gethan werden kann; er lasse sie niemals, wie es manche Lehrer sich bei den untersten Abtheilungen zu Schulden kommen lassen, ganz ohne alle Beschäftigung, wodurch er ihnen Gelegenheit gibt, sich der Langeweile und der träumerischen Phantasie zu überlassen. —

Sind die Kinder nur einmal streng hiezu angehalten worden, haben sie nur einmal ihre Kraft erprobt, so wächst der Trieb, nie stille zu stehen, immer mehr, und sie bethätigen dieses auch in Abwesenheit des Lehrers.

Auf moralische Zwecke läßt sich der Thätigkeitstrieb in der frühen Jugend zwar noch nicht eigentlich hinleiten, weil dem Kind das Interesse für solche sittliche Zwecke noch fehlt. Aber es ist bereits genug gethan, wenn der Wille in der Folge bei geistiger Mündigkeit nur die allgemeine Fertigkeit des Thuns vorfindet, die, wenn einmal der moralische Sinn geweckt ist, dann auch für sittliche Zwecke gewonnen wird.

Armen-Schulen. Da bei armen Eltern die Kinder gar oft denselben in Erwerbung des Lebens-Unterhalts beistehen müßen und dieß nicht anders, als auf Kosten der Schule geschehen kann, so hat man besondere Armen-Schulen errichtet, wo einestheils die Kinder unentgeldlichen Unterricht erhalten, anderntheils die Stunden des

Schulbesuchs beschränkter sind, um den Zöglingen Zeit zu andern dringenden Arbeiten zu lassen. Bei solchen Kindern ist besonders darauf zu sehen, den Stoff des Unterrichts möglichst zu vereinfachen, die praktische Thätigkeit formell zu üben, streng an Arbeitsamkeit zu gewöhnen, damit sie nicht durch physische und sittliche Verwilderung dem Staat zur Last fallen. Um die körperliche Geschicklichkeit als Mittel zur künftigen Existenz zu vervollkommnen, hat man sehr weise mit den Armen-Schulen zugleich Industrie-Schulen zu verbinden gesucht.

Astronomie, siehe Himmelskunde.

Aufgaben. Ein bloß mittheilender Unterricht würde für den so wichtigen formalen Unterricht wenig nützen. Daher sind die Lehrformen, welche die mehrste Selbst-Thätigkeit von dem Schüler erfordern, besonders wirksam. Es ist darum ein Haupt-Grundsatz, daß der Unterricht für die Selbstbeschäftigung der Schüler auch außer der Schule auf eine zweckmäßige Weise sorge und zum Selbstlernen anleite.

Dieß wird vorzüglich bezweckt 1) durch Vorbereitung auf den Unterricht, 2) durch Wiederholen, 3) Auswendiglernen, 4) schriftliche Uebung des Erlernten in Ausarbeitungen, 5) Uebungen im Schönschreiben, Zeichnen, Rechnen, 6) Aufgaben für die Beobachtung und das Nachdenken der Kinder.

Die Aufgaben für die häusliche Beschäftigung müßen immer den Kräften der Schüler angemessen, d. h. nicht zu leicht und nicht zu schwer seyn. — Der Lehrer muß auf die häuslichen Verrichtungen des Kindes Rücksicht nehmen, und nie zu viel aufgeben — es muß Mannigfaltigkeit in den Aufgaben herrschen, ohne jedoch dadurch der Gründlichkeit Eintrag zu thun — man verbinde, wo es thunlich ist, mehrere Zwecke z. B. bei den Ausarbeitungen das Schönschreiben — man gebe zu den Aufgaben die gehörige Zeit, aber sehe dann streng auf ihre bestimmte Einreichung und wende alle Sorgfalt auf die Correctur — man fordere zuweilen die Schüler auf, auch nach eigener Wahl, Proben ihrer häuslichen Selbstbeschäftigung einzureichen. Der Stoff der Ausarbeitungen ist sehr mannigfaltig, denn fast über alle Gegenstände, die in der Schule vorkommen, kann der Schüler das, was er gefaßt, niederschreiben, und da man in der Schule nicht immer Zeit hat, mehr als nothdürftig die gemeinnützigen Kenntnisse abzuhandeln, so suche man diese durch häusliche Arbeiten zu entschädigen, was am besten durch Vorlegblätter geschieht, welche sich darüber verbreiten.

Besonders wichtig sind endlich solche Aufgaben, die den Zweck haben, den Schüler anzuleiten, ohne Hilfe des Lehrers etwas zu lernen; denn die Kunst ohne fremde Hilfe etwas zu lernen, ist von hoher Wichtigkeit. Man lasse deßhalb über, noch nicht in der Schule behandelte, Gegenstände bloß etwas lesen und prüfe dann, was aus Büchern erlernt ist; man gebe Aufgaben, deren Lösung die Kinder durch eigenes Nachdenken finden sollen, wozu sich auch leichte Räthsel und Charaden gut eignen.

Das Selbstlernen führt zum eigentlichen Wissen; der Schüler wird durch dasselbe ein freithätiger, selbstständiger Mensch. Hat er es nicht gelernt, so ist nach der Schulzeit Stillstehen und Rückgang sein Loos.

Aufklärung. Aufklärung bedeutet im eigentlichen Sinn: Erhellung eines Gegenstands. Im uneigentlichen Sinn wird das Wort auf den menschlichen Geist bezogen und bezeichnet alsdann: die logische Vollkommenheit desselben, Wahrheit, Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit. Es kann daher so vielerlei Arten der Aufklärung geben, als es Gegenstände der menschlichen Erkenntnisse gibt. In diesem Sinn bezeichnet nun das Wort nicht sowohl eine Handlung, als vielmehr denjenigen Zustand, bei welchem man im Besitz wahrer und deutlicher Erkenntniß ist. Ein Handwerksmann, der sein Gewerbe nicht bloß mechanisch betreibt, sondern die Gründe des Verfahrens zu überschauen und darnach zu verfahren weiß, heißt aufgeklärt in seinem Fach, und in diesem Sinn spricht man daher von aufgeklärten Theologen, Juristen u. s. w. Im vorzüglichern Sinne bezeichnet das Wort Wahrheit und Deutlichkeit derjenigen Erkenntnisse, welche sich auf die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen, auf seine Bestimmung, seine Pflichten, seine Rechte u. s. w. beziehen.

Der elende Wahn, den einige Finsterlinge und Obscuranten gerne verbreiten möchten, als sey es für Staaten und Throne gefährlich, das Volk zum richtigen Denken, zur allseitigen Lebenskenntniß zu führen, ist genugsam besonders durch die neuesten Zeitereignisse in Frankreich, Belgien, Italien u. s. w. widerlegt worden. Nur, wo der Pöbel ohne Erziehung und Aufklärung bleibt, ist er dem Staate gefährlich, und nur auf die Bedingung einer wahren Aufklärung gründet sich das constitutionelle Leben.

Das Kind des ärmsten Landbewohners, sagt Niemeyer, kann eben so gut verständig werden, als der Sohn des Fürsten. Dieses Verständigwerden bleibt die größte Wohlthat, die man ihm, welches

auch seine künftige Lage sey, zu erzeigen im Stande ist. Selbst sein physisches Wohlseyn steht in einem gewißen Zusammenhang mit seiner geistigen und sittlichen Ausbildung.

Dieß Alles lehren sowohl die allgemeinen Beobachtungen der menschlichen Natur, als die Erfahrungen über die Sache selbst. Es ist durch beides klar geworden, daß

1) eine gewiße Cultur des Geistes, der Gefühle und der Sitten mit den Geschäften, welche den niederern Ständen ihr Beruf auflegt, sehr wohl verträglich ist;

2) Daß sie selbst diesen ihren nächsten Beruf um so besser erfüllen und den mannigfachen Uebeln, welche die Folgen der Stupidität, der Unwissenheit, des Aberglaubens und der Rohheit sind, um so sicherer entgehen werden, je mehr sie auf eine ihrer Bestimmung gemäße Art gebildet sind;

3) daß sie auch in allen übrigen Verhältnissen als Staatsbürger, Unterthanen, Hausväter u. s. w. nicht nur pflichtmäßiger, sondern auch glücklicher leben können, je mehr man ihnen die ihrer Menschen-Würde gebührende Achtung beweist und ihnen zu einem freien Gebrauch ihrer eigenen Vernunft zu verhelfen bemüht ist.

Es versteht sich jedoch von selbst, daß die Aufklärung eben so viele verschiedene Grade hat, als die Fähigkeit und das Bedürfniß der Menschen, aufgeklärt zu werden, und nach ihren verschiedenen Lagen und ihrem jeweiligen Standpunkt immer wieder verschieden seyn muß.

Eine einseitige Aufklärung ferner ist falsche Aufklärung, und schlimmer, als gar keine, wie Graser in seiner Elementarschule treffend auseinander gesetzt hat. Wo aber wahre Aufklärung unter einem Volk statt findet, da steht es gut um Thron und Staat. Es ist dann ein Volk, unter welchem Wahrheit, Recht und Tugend wohnen; es ist (nach dem Ausspruch von Schwarz,) in sich selbst wahr, weil es in Denkart und Sprache mit seinem Gemüth übereinstimmt, und es ist gegen Andere wahr, weil es in seiner rechten innern Kraft dasteht; es ist gerecht in seinen Gesetzen und im Leben untereinander; — es ist weise, weil es in Gottesfurcht lebt und nur das Sittlich-Gute gelten läßt. Die Aufklärung kann jedoch nur Schritt für Schritt gehen, denn auf diese Weise geht sie am sichersten, und muß stets sich auf die moralische Bildung gründen. Ein Volk aufklären besteht nicht darin, daß man Worte, Vorstellungen, Meinungen ihm durcheinander hinwirft, die es nicht aus dem rechten Grunde faßt — das heißt nur Vorurtheile aussäen, wären es auch dem Gebildeten Wahrheiten, die

oft um so mehr Vorurtheile dem Volk sind, je mehr der Schein der Vernunft und des freien Denkens über sie hingeworfen wird. Das ist es, was man mit dem Worte Aufklärerei bezeichnet, und was bei Einzelnen auch unter anderm zur sogenannten Verbildung oder Ueberbildung führt. Nein die ächte Aufklärung hat nur Wahrheit, keinen Blendschein, und sie ist und bleibt das wesentliche Bildungs-Mittel der Völker. — Man lehre also in allen Volksschulen, was zur Bildung dient; man lehre aber das Rechte nur auf die rechte Weise, sonst erwächst nicht die wahre Bildung.

Was die Grenzen der Aufklärung für niedere Stände anlangt, so berücksichtige man den Standpunkt derselben, denn je nachdem dieser ist, bedarf der Mensch bald mehr bald weniger Licht.

Zu wenig Licht erhebt den Menschen nicht über die Thorheit, zu viel Licht verblendet und führt auf Abwege.

Die eigenthümliche Stellung und Lage der untern Volks-Klassen, die große zum Theil wohl unabänderliche Armuth, die beständige Beschäftigung mit mechanischen Arbeiten, der beschränkte Gesichtskreis und die Einförmigkeit der Gegenstände, welche besonders auf den Landbewohner wirken, erfordern eine ganz andere Methode der Bildung. So einen hohen Werth wahre Aufklärung an sich hat, so schädlich ist die falsche, welche zu jenem seichten, oberflächlichen Wissen führt, das den Menschen eingebildet und geneigt macht, sich über seine Sphäre zu erheben, ohne gleichwohl die Kräfte dazu zu haben. Darum vermeide man es, ihn zu einem höheren Grad von Cultur, der an Verfeinerung grenzt, zu führen. Er würde sich nur dabei in seiner Lage unglücklich fühlen und mithin an Lebensruhe und Lebens-Genuß verlieren, was er an Begriffen und Kenntnissen gewonnen hätte.

Aufmerksamkeit, (Gewöhnung zur). Kinder müssen früh zur Aufmerksamkeit angehalten werden, d. h. zu dem selbstthätigen Streben, die Vorstellungen sich zu verdeutlichen. Die Aufmerksamkeit ist für Alles Wirken auf das Erkenntniß-Vermögen von der höchsten Wichtigkeit und darum Gegenstand der intellectuellen Erziehung. (Von großem Einfluß für die Gewöhnung zur Aufmerksamkeit sind die Bildung des Anschauungs-Vermögens und die Denkübungen vergl. diese Artikel). Die Aufmerksamkeit ist gleichsam die Seele alles Denkens. Ohne sie helfen alle Gelegenheiten, den Kindern viele Ideen zuzuführen, hilft alles Lehren und Unterrichten Nichts. Sie haben Augen, Ohren, Gefühle; aber sie sehen Nichts, hören Nichts, nehmen Nichts wahr, denn sie merken auf nichts.

Gerade, weil in der frühen Erziehung diese Gewöhnung so sehr außer Acht gelassen wird, findet der Lehrer seinen nachfolgenden Unterricht so außerordentlich oft erschwert. — Aber auch in sittlicher Beziehung ist sie sehr zu beachten, indem sie nicht allein auf das belehrende Wort des Lehrers merken, sondern auf Alles achten lehrt und dadurch zu einer Umsicht und Besonnenheit führt, welche jede Veranlassung zur Abweichung im Guten entdeckt und auf die Stimme des eigenen Herzens hört. Denn worin liegen die meisten Ursachen zur Abweichung vom Guten anders, als in Dingen, die wir nicht beachten? Wenn es nun vornämlich Sache des Unterrichts ist, auf Erweckung und Festhaltung der Aufmerksamkeit zu wirken, so hat die sittliche Erziehung den geweckten Sinn auf das Moralische zu leiten, wodurch der Tugend der beste Schutz in der Wachsamkeit über sich selbst gegeben wird, wenn die frühere Gewöhnung später in freie Thätigkeit übergeht. Als praktische Mittel zur Uebung der Aufmerksamkeit sind zu empfehlen, daß man dem Kind keine andere Gegenstände der Aufmerksamkeit gebe, als die dem Alter und dem Grade ihrer Ausbildung gemäß sind. Diese sind in frühern Jahren das äußerlich Anschauliche, das die Einbildungskraft beschäftigende, wofür vorzugsweise das Kind Interesse hat.

Nicht zu lange dürfen Anfänger beschäftigt werden, damit es ihnen nicht lästig werde und erst allmählig werde das Zeitmaß der verlangten Aufmerksamkeit weiter ausgedehnt. Je ungeübter die Seelenkräfte sind, desto mehr hat man zu vermeiden, ihnen mehrere Gegenstände zu gleicher Zeit zu geben, weil gerade durch die Menge sinnlicher Dinge, die man zu gleicher Zeit dem Aug des Kindes vorstellt, oder durch das Gehör in die Seele bringt, Zerstreutheit bewirkt wird. So blättern Kinder z. B. in einem reichhaltigen Bilderbuch, je weiter sie kommen, desto schneller und fühlen zuletzt gar keinen Reiz mehr.

Bei Kleinern ist eine mäßige Abwechslung zu empfehlen, und nur der erstarkten Kraft kann ein längeres Verweilen bei einem Gegenstand zugemuthet werden, um ihn ganz zu verarbeiten. Besonders muß bei allem die Uebung der Selbstthätigkeit, welche durch das Bewußtseyn eigener Kraftthätigkeit für Kinder einen besondern Reiz hat, berücksichtigt werden. Zuletzt beobachte man genau, woher der Grund ihrer Zerstreutheit rührt und suche diesen wegzuschaffen.

Specielle Regeln für die Erzielung der Aufmerksamkeit beim Unterricht.

Die Aufmerksamkeit des Schülers für den Unterricht wird gewonnen:

1) durch Neuheit und Abwechslung.

Indem der Lehrer den Unterrichtsgegenstand immer unter neuen Gesichtspunkten, in neuer Form darstellt und so demselben Reiz und Leben gibt.

a) Beim Lesen z. B. geschieht dieß, indem die Schüler bald an einer Lese-Tafel, bald in einem Buch, bald durch Zusammensetzung aufgezogener Buchstaben, bald durch Vorsprechen der Laute, die ein Wort bilden, im Lesen geübt werden, oder indem sie bald von der Rechten zur Linken und so umgekehrt lesen, bald die einsylbigen Wörter aus einem Abschnitt zusammen suchen, bald einzeln, bald im Chor lesen u. s. f.

b) Beim Schreiben. Hier können die Buchstaben bald verkleinert, bald vergrößert, bald auf, bald ohne Linien u. s. f. geschrieben werden. Eben so in Beziehung auf Vorschriften ist der Wechsel sehr zu empfehlen, da einem Schüler, der 5 bis 6 mal dieselbe Vorschrift schreiben muß, offenbar Gewalt angethan und seine Aufmerksamkeit nothwendig abgespannt wird.

c) Beim Rechnen. Man lasse bald gemeinschaftlich, bald einzeln, bald auf der Schiefertafel, bald an der Wandtafel rechnen. In diesen Wechsel liegt der Reiz der Neuheit, er gewährt dem Geiste Ruhepunkte und frische Kraft; und wie bei speciellen Fächern, so vielmehr ist es auch bei der Reihenfolge der Unterrichtsgegenstände zu empfehlen. Man lasse auf Denkübungen, mechanische, auf das Schwere das Leichte, auf das Ermüdende das Anziehende folgen.

2) durch Contrast. Er besteht z. B. in dem schnell eintretenden Uebergang aus einem Zustand des ruhigen Anhörens zu einer lebendigen Thätigkeit — aus dem Uebergehen von strenger Rüge zur sanften Güte, oder vom zusammenhängenden Vortrag zur raschen Frage, vom Hören zum Schreiben u. s. f.

3) Durch gehörige Abstufung des Unterrichts.

Ein Unterrichtsstoff, der methodisch geordnet ist und bei dem also Nichts vorausgesetzt wird, was die Schüler noch nicht wissen oder leisten können, der ihnen auch nicht mehr zu fassen gibt, als sie es für jetzt im Stand sind; ein Unterricht, wo jedem Gegenstand sein rechtes Zeitmaß zugetheilt wird, muß unfehlbar die Aufmerksamkeit und Kraft der Schüler zusammenhalten und von Erfolg seyn.

4) Durch Fragen über das Vorgetragene.

Statt wie viele Lehrer alles Nachdenken und Rechenschaft geben über das Vorgetragene selbst über sich zu nehmen, schließe man keinen

Vortrag, ohne von den Schülern vorerst darüber Rechenschaft zu verlangen, mündlich und schriftlich.

Zur Vermeidung des Zerstreutwerdens der Schüler endlich ist nöthig, daß weder die Person des Lehrers, noch sein Benehmen, noch die angewandten Lehrmittel u. s. f. hiezu Anlaß geben und man hat hier oft sehr auf Kleinigkeiten zu sehen.

So nehme z. B. der Lehrer einen Standpunkt in der Schule ein, von dem aus er alle Kinder übersehen kann, behalte die Zerstreuungssüchtigen in seiner Nähe, frage nie der Reihe nach, spreche nicht zu lange allein, unterbreche öfter seinen Vortrag durch eine Frage, wende sich selten zu denen, von denen er eine gute Antwort zu erwarten hat, und suche überhaupt durch die Art seines Vortrages, durch Anschaulichkeit, Lebhaftigkeit und Wärme die Aufmerksamkeit seiner Schüler in Anspruch zu nehmen und fest zu halten.

Aufsatz, (schriftlicher.) Der Unterricht in der Kunst, seine eigenen Gedanken schriftlich aufzusetzen, ist nicht nur für die allgemeine Menschenbildung von hoher Wichtigkeit, indem durch ihn das richtige, bestimmte und ordentliche Denken ungemein befördert wird, sondern er ist es auch nicht minder für das gesellige und bürgerliche Geschäftsleben. In Volksschulen ist das Ziel dieses Unterrichts, daß das Kind lerne, sich, so weit die Bedürfnisse des gewöhnlichen Lebens es fordern, auf eine richtige, verständliche und gefällige Art auszudrücken, und Andern mitzutheilen. Eine Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze darf daher in keiner Schule fehlen, auch der Dorfschüler muß einen schriftlichen Aufsatz, einen Brief, eine Anzeige u. s. w. selbst machen lernen.

Als Vorübungen zu schriftlichen Aufsätzen sind nöthig Denkübungen, Sprechübungen, mechanisches Schreiben und Rechtschreibung, worin das Kind die ersten Schwierigkeiten überwunden haben muß.

Da es beim Unterricht im eigenen Gedankenaufsatz lediglich auf eine naturgemäße und zweckmäßige Stufenfolge, so wie auf eine weise Leitung der Selbstthätigkeit des Kindes ankömmt — so beginne der Unterricht mit dem Aufschreiben der einfachsten Vorstellungen, und mit der Anweisung, diese zu verbinden und zu gewissen Zwecken in verschiedenen Formen vorzutragen.

Der Lehrgang ist dem bei den Denkübungen sehr ähnlich, denn das Aufschreiben eigener Gedanken ist nichts anders, als ein schrift-

liches Denken. Das Kind soll selbst denken und das Gedachte verständlich, richtig und gefällig durch die Schrift ausdrücken.

Als Regeln bei diesem Unterricht stellt Zerrenner auf:

1) Sobald das Kind fähig ist, Wörter zusammenzuschreiben, muß der Unterricht im eigenen Gedankenaufsatz beginnen.

2) Wie das Kind vom Auffassen einzelner Vorstellungen allmählig zum zusammenhängenden Denken fortschreitet, so muß es auch stufenweise vom schriftlichen Aufsatz eigener einzelner Vorstellungen zum schriftlichen Ausdruck längerer Reihen gedachter Vorstellungen, ganzer Sätze, Perioden und Abhandlungen, geführt werden.

3) Der Lehrer hat darauf zu sehen, daß das Kind, ehe es eine Antwort schriftlich bearbeitet, genau wisse, was es soll. Es muß ihm dieß durch Beispiele anschaulich gemacht werden, und der Lehrer muß sich durch Fragen überzeugen, ob die Aufgabe ganz verstanden und gefaßt sey.

4) Es kann der Schüler keine Gedanken niederschreiben, wenn er keine hat, oder dieselben bei ihm die gehörige Klarheit nicht erlangt haben. Der Lehrer muß ihn deßhalb auf den Stoff hinleiten, oder denselben ihm geben, muß ihn gehörig übersehen und ordnen lassen.

5) Wo der Ausdruck der Gedanken in einer bestimmten Form (z. B. in der Briefform) geschehen soll, da muß dem Schüler eine schriftliche Arbeit in derselben Form vorgelegt werden, und er muß zum gehörigen Anschauen und Auffassen derselben angeleitet werden, indem der Lehrer ihn auf die einzelne Merkmale aufmerksam macht. Man schreibt deßhalb einen Aufsatz der Art an, oder dictirt ihn.

6) Die Hauptsache bei diesem Unterricht ist eine natürliche Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, und man hat hiebei nicht bloß den Inhalt, sondern auch die Form des aufgegebenen Aufsatzes zu berücksichtigen.

7) Alles, was schriftlich von dem Schüler geschehen, und mit ihm geübt werden soll, muß mit ihm erst mündlich gehörig vorgenommen und eingeübt werden.

8) Die Correctur solcher Aufsätze muß mit möglichster Sorgfalt behandelt werden. Sie soll dem Schüler zur deutlichen Einsicht der Fehler seiner Arbeit, wie zur Kenntniß der Regeln, die er hätte beobachten sollen, und zu der Einsicht führen, wie er die Regeln anzuwenden hatte. Der Lehrer corrigirt zuerst schriftlich nur durch Unterstreichen des Fehlers, dann muß der Schüler das Fehlerhafte mit der Regel angeben und verbessern, worauf erst die schriftliche Schluß-

correctur des Lehrers folgt. So prägen sich die Regeln am besten ein. Dabei fordere aber der Lehrer nicht mit einem Male Alles, sondern sey Anfangs mit grammaticalischer Richtigkeit und Klarheit des Sinnes zufrieden, lasse diese Forderungen erst mit den Fortschritten der Kinder steigen, und gehe nie zu einer höhern Stufe über, als bis vorerst die Kinder auf der niedrigen die gehörige Sicherheit und Festigkeit erlangt haben.

9) Bei allen schriftlichen Aufsätzen muß vom ersten Anfang an unausgesetzt mit größtem Ernst zugleich auf Kalligraphie wie auf Orthographie gehalten werden.

10) Man vergesse bei seinen Aufgaben nie den Bildungsgrad, die Vorkenntnisse, den Ideenkreis und die Bestimmung der Schüler, und nehme besondere Rücksichten, wie z. B. in Mädchenschulen.

Erste Stufe.

Bei dem Lehrgang in diesem Unterrichtsfach beginnt die

I. Uebung mit dem sichtbaren Bezeichnen einzelner Vorstellungen von sinnlichen Dingen, d. h. mit dem Aufschreiben der Namen von Dingen, welche das Kind an gewissen Orten gesehen hat, was in der Schule, wie zu Haus geschehen kann. Das Kind schreibt also z. B. alle die Gegenstände nieder, die es in der Schule erblickt; Ofen Tafel, Fenster ꝛc., oder die Namen der Thiere, die es gewöhnlich sieht u. s. w. Was falsch ist, wird, während der Schüler es vorliest und jedes Wort buchstabirt, von den übrigen und dem Lehrer verbessert.

II. Nennen und Aufschreiben der Eigenschaften und Beschaffenheiten bekannter Dinge z. B. die Eigenschaften des Schulofens in Bezug auf die Größe, klein, groß, hoch, nieder, auf die Form, rund, viereckigt, auf das Material, eisern, thönern u. s. w.

III. Es wird der Namen des Gegenstandes mit dem Namen seiner Eigenschaften verbunden.

Der Lehrer schreibt an: Ofen, hoch und zeigt, daß zum Verstehen die Hinzufügung des Wörtchens ist nöthig ist. Es werden nun eine Menge von Substantiven und Adjektiven angeschrieben und aus denselben Sätze gebildet, oder man gibt bloß Substantive und läßt dazu paßende Adjective suchen oder umgekehrt, z. B. das Pferd ist — die Bank ist. — Schwül ist — finster ist — grün ist —*).

*) Eine sehr gute Uebung ist auch das Aufsuchen mehrerer schicklicher Prädikate zum gegebenen Subject z. B. zu Krieg, blutig, langwierig, hartnäckig, grausam,

IV. Aufschreiben der Theile eines Gegenstandes, wobei man die Form des Satzes geben oder überlassen kann, z. B. das Pferd hat — das Haus besteht aus — die Haupttheile eines Wagens sind —.

V. Angabe des Nutzens und Schadens der Dinge. Wir gebrauchen das Wasser zum — das Pferd braucht man zum — Ein Gewitter nützt uns zum — schadet manchmal den —

VI. Angabe des Orts und anderer Verhältnisse, wie: Der Thurm steht neben — die Kirche ist größer, als — wo steht das Schulhaus? —

VII. Verbindung der Substantiven mit Zeitwörtern. Man gibt das Hauptwort und läßt ein passendes Zeitwort suchen z. B. der Esel — die Sonne — der Hund — der Jäger — oder umgekehrt: schwimmen, krähen, die Ente schwimmt, der Hahn kräht.

VIII. Vollendung und Erweiterung angefangener Sätze durch die Wörter wollen, werden, können, lernen, müssen, sollen. Die Kinder bilden hieraus Sätze: der Hund will — beißen; der Jäger kann — schießen u. s. w.

IX. Verbindung mehrerer Hauptwörter durch ein Zeitwort zu einem Satz z. B. Ente, Wasser. Die Ente schwimmt im Wasser. Geizige, Thor; — Vater, Sohn; — Wasser, Durst; Regen, Wolken u. s. w. Bildung größerer Sätze aus gegebenen Wörtern z. B. Federn, Gans, Betten, Schreiber — Nachtigall, schön, Gesang, auszeichnen, alle, Vögel, andere.

X. Fällen eines Urtheils über einen gegebenen Gegenstand z. B. du weißt schon manches von deinem Geburtsort, dem Dorfe, schreib einmal auf, was dir davon bekannt ist. Das Dorf ist groß — hat viele Häuser — es liegt auf dem Berg — an einem Bache — in dem Dorf steht eine Kirche. — Bei solchen Arbeiten werden nun freilich die Sätze sehr einförmig gebildet seyn, und das ganze Wissen des Kindes wird sich in lauter einfachen Sätzen aussprechen; aber der Lehrer sey vorerst hiemit zufrieden, lasse dann die Kinder zuerst mündlich, hierauf schriftlich sich versuchen, die Sätze auf eine mannigfaltigere Art ohne Veränderung des Inhalts auszudrücken, und mehrere einfache Sätze in zusammengesetzte zusammen zu ziehen.

Andere zweckmäßige Vorübungen sind auch

1) Das Bilden der Haupt- oder Nennwörter und Niederschreiben

---

zerstörend, ungerecht; zu Bitte: bescheidene, dreiste, dringende, freimüthige, herzliche, gehorsame, ungestümme, vergebliche, unterthänige u. s. w. und umgekehrt zu rund: Kegel, Zirkel, Hut, Geld, Erde, Ey, u. s. w.

derſelben z. B. von arm: die Armuth, Aermlichkeit u. ſ. w. 2) Das Aufſchreiben aus Nennwörtern gebildeter Beiwörter z. B. von Friede: friedlich, friedſam, friedfertig, friedliebend u. ſ. w. 3) Das Bilden der Nennwörter von Zeitwörter z. B. von arbeiten: Arbeit, Arbeitſamkeit, Arbeiter u. ſ. w. 4) Das Bilden der Zeitwörter von Nennwörtern z. B. von Schlag: ſchlagen, beſchlagen, ausſchlagen, einſchlagen, zerſchlagen, anſchlagen, aufſchlagen u. ſ. w. 5) Das Bilden der Beiwörter von Zeitwörtern z. B. von fürchten: furchtſam, furchtbar, fürchterlich u. ſ. w. 6) Bildung der Zeitwörter von Beiwörtern z. B. von ſtark: ſtärken, beſtärken, verſtärken u. ſ. w. 7) Das Aufſuchen des Gegentheils der Wörter z. B. von Höhe, Tiefe, von bitter, ſüß u. ſ. w. 8) Das Aufſuchen ſolcher Wörter, die gleiche Bedeutungen haben z. B. Hilfe, Beiſtand, Unterſtützung; verſprechen, geloben, verheißen, zuſagen. 9) Aufſuchen ſchicklicher Beſchaffenheitswörter und Zeitwörter z. B. ich rechne — wie? richtig, unrichtig, gut, ſchlecht, wenig, viel; ich arbeite: geſchwind, langſam, unverdroßen, ausdauernd u. ſ. w. 10) Bilden verwandter Wörter aus Zeitwörtern, denen eine Vor- oder Nachſylbe hinzugefügt wird z. B. danken: verdanken, bedanken, abdanken, Abdankung; rathen; räthlich, rathſam, Berathung u. ſ. w. 11) Bildung kleiner Sätze aus gleich oder ähnlich lautenden Wörtern z. B. Rath, Rad. Guter Rath iſt oft theuer. Das fünfte Rad am Wagen iſt überflüßig. Saat, ſatt: Wenn die Saat gut gedeiht, kann ſich der Arme am Brod ſatt eſſen u. ſ. w. 12) Hinzufügung ausgelaſſener Nennwörter in gegebenen Sätzen z. B. Kein — kann zukünftige — vorher wiſſen. Gott hat aus den weiſeſten — die Zukunft unſeren — verborgen u. ſ. w. 13) Hinzufügung ausgelaſſener Zeitwörter in gegebenen Sätzen z. B. Im Frühling — die Sonne wieder warm; im Sommer — die Bäume Früchte u. ſ. w. 14) Hinzufügung ausgelaſſener Beiwörter in gegebenen Sätzen z. B. der Hund iſt ſeinem Herrn —, des Nachts —, und mit einem — Geruch begabt u. ſ. w. 15) Vollendung angefangener Sätze mit Biegungen des Nennworts z. B. der Baum wächst — (ſo lange er jung iſt), des Baumes Blätter — (fallen im Herbſt ab), dem Baume ſchadet — (manche Gattung Inſecten), den Baum beſchneidet — (der Gärtner, um ihn zu veredeln) u. ſ. w.

Zweite Stufe.

Umstellung der Sätze und Mannigfaltigkeit der Rede-Wendungen.

Sind die Kinder im Stande, ihre Gedanken in einfachen Sätzen nieder zu schreiben, so gehe man zu folgenden Uebungen in der Umstellung der Sätze über:

I. Ein und derselbe Satz wird auf mannigfache Weise umstellt und gezeigt, welchen Einfluß Accent und Stellung auf den Sinn der nämlichen Wörter habe, z. B.:

Ich habe dir dieses Buch geliehen
Dieses Buch habe ich dir geliehen
Dir habe ich dieses Buch geliehen
Geliehen habe ich dir dieses Buch
Habe ich dir dieses Buch geliehen?

II. Ein Satz wird mit andern Worten ausgedrückt, z. B.:

Die Sonne erleuchtet und erwärmt die Erde
Die Erde wird von der Sonne erleuchtet und erwärmt
Durch die Sonnenstrahlen wird die Erde erleuchtet und erwärmt
Durch die Strahlen der Sonne entsteht auf der Erde Licht und Wärme u. s. w.

III. Umwandlung eines Satzes in eine Frage.

Ich habe mein Buch verloren. Der Vater liebt mich. Du hast mich belogen u. s. w.

IV. Umwandlung eines Satzes in einen Wunsch.

Deine Mutter ist gesund — möchte doch deine Mutter gesund seyn! Es ist wieder Frieden — o daß es doch wieder Friede wäre!

V. Umwandlung in Befehl oder Ausruf.

Du gehst fort — gehe fort — er ist muthig — sey muthig. Sie kommen aus dem Zimmer — Kommt heraus aus dem Zimmer!

VI. Umwandlung der gegenwärtigen Zeit in die vergangene oder zukünftige.

Es ist Herbst — es war — es ist — gewesen — es wird — seyn.

Dritte Stufe.

Erweiterung der Sätze und Verbindung von mehreren derselben untereinander.

Ein einfacher Satz ist ein solcher, in welchem nur Ein Subject und Ein Prädikat ist, z. B.: Gott ist gerecht; der Mensch lebt. Erweitert wird der Satz, indem man ihn mit einem oder mehreren

zuſammenſetzt, z. B.: die Knaben und Mädchen beſuchen die Schule; denn getrennt gibt dieſer Satz folgende zwei einfache: die Knaben beſuchen die Schule; die Mädchen beſuchen die Schule.

In dem zuſammengeſetzten Satz: der Bruder und die Schweſter ſind fleißig und gehorſam, liegen vier einfache Sätze:

Der Bruder iſt fleißig
Die Schweſter iſt fleißig
Der Bruder iſt folgſam
Die Schweſter iſt folgſam.

Der Lehrer gebe nun mehrere zuſammengeſetzte Sätze, und laſſe ſie von den Schülern in einfache auflöſen, und umgekehrt gebe er ihnen mehrere einfache, um ſie zu einem zuſammengeſetzten zu verbinden.

Man erweitert ferner Sätze bald, indem man zum Subject ein Beiwort anfügt, oder daſſelbe durch neue Sätze beſtimmt, z. B.: Mein jüngſter Bruder iſt krank, — das Leben, welches kurz iſt, muß nützlich angewandt werden; bald, indem man zum Prädikat eine nähere Beſtimmung führt, z. B.: Die ſchöne Roſe entzückt mich durch ihren duftenden Geruch. Der Menſch iſt ein vernünftiges, unſterbliches Weſen.

Eine Verbindung endlich von mehreren Sätzen zu einem ganzen heißt eine Periode, z. B.: Wenn du mir dieſe Gefälligkeit, um die ich dich dringendſt bitte, erweiſeſt; ſo werden nicht nur ich, ſondern auch alle meine Geſchwiſter dir ewig dankbar ſeyn. Die Perioden ſind bald kurz, bald lang, und werden gewöhnlich in einen Vorder- und Nach-Satz eingetheilt. Der Lehrer bilde nun ſolche Perioden und laſſe den Vor- und Nach-Satz derſelben vom Schüler aufſuchen.

Vierte Stufe.

Auf dieſe Uebungen folgen nun die eigentlichen freien Verſuche im eigenen Gedanken-Aufſatz, wobei man auf eine weiſe geordnete Stufenfolge zu achten hat. Der Lehrer ſtelle jede Uebung, welche die Kinder ſchriftlich zu löſen haben, zuerſt einigemal mündlich mit ihnen an, damit ihnen die, an ſie geſtellten, Forderungen klar werden.

I. Beantwortung von Fragen.

Hier wie immer werde vorerſt ein mündliches Beiſpiel abgehandelt, und an der Schultafel ſchriftlich gezeigt, wie es die Kinder machen ſollen. Dann werden auf der Schiefertafel in der Schule oder zu Hauſe die Aufgaben ſo beantwortet, daß die Frage mit in die Antwort aufgenommen wird. Die Arbeiten werden während des Vorleſens corrigirt, theils durch die Mitſchüler, theils durch den Lehrer,

oder von letzterem bloß die Fehler angestrichen und dem Kind zur Verbesserung überlassen, bis die Schluß-Correctur erfolgt.

Solche Fragen sind etwa folgenden Inhalts:

An welchen Merkmalen erkennt man einen Vogel?

Wie unterscheidet sich das Pferd von der Kuh?

Welche Geräthschaften gehören zur Bestellung des Feldes?

Welche Handwerker gebrauchen das Feuer, das Wasser zu ihrer Arbeit?

Was ist nützlicher für die Menschen, das Schaf oder der Haase?

Wie müßen sich Kinder gegen Eltern betragen?

Was heißt stehlen? u. s. w.

II. Beschreibungen.

Die Gegenstände müßen den Kindern hinlänglich bekannt seyn, und es muß auf Ordnung und Klarheit in der Beschreibung gehalten werden. Aufgaben hiezu sind z. B.:

Beschreibung der Schulstube — eines Hauses — eines Pferdes — Ofens — einer Brücke — eines Gewitters — eines Jahr-Marktes u. s. w.

Sehr zweckmäßig ist es auch, den Kindern Wörter aufzugeben aus denen sie kleine Beschreibungen bilden, z. B. Stadt, Straßen, Schiffahrt, Fluß, Handel, Einwohner, beschäftigen. — Katze, vier, Füße, weich, Polster, leise, Gang, Mäuse, beschleichen, Krallen, scharfe, Augen, glänzend, im, Dunkel, schmeichelhaft, falsch, Reinlichkeit, lieben, naschhaft, Speisen, verschließen, nützlich, Haus, reinigen, — Sonntag, Kirche, Gesang, Predigt, verlorener Sohn, Besserung.

III. Erzählungen.

Der Lehrer erzähle eine kurze einfache Geschichte, frage sie dann historisch ab, lasse sie einige mal nacherzählen, dieß auch die Ungeübteren versuchen und dann auf Schiefertafeln dieselbe niederschreiben. Anfangs müßen diese Erzählungen kurz seyn und besonders in einfachen Perioden vorgetragen werden; nach und nach aber kann man die Aufgabe schwieriger machen.

Bei dem öftern Vorerzählen des Lehrers und dem Nacherzählen der Schüler, muß man vorzüglich dahin sehen, daß man nicht immer dieselben Wörter und Redens-Arten gebrauche; denn sonst fassen die Kinder nicht die Sache, sondern wollen die Worte behalten. Sie sollen aber die Geschichte auffassen und aus ihrem eigenen Kopfe wiedergeben.

Um die Kinder auf dem kürzesten Weg mit den Erfordernissen

einer guten Erzählung bekannt zu machen, erzähle und dictire man ihnen fehlerhafte Erzählungen und lasse sie dann die Fehler und Regeln aufsuchen.

IV. Umsetzung kleiner Gedichte in Prosa.

Diese Uebung fällt gewöhnlich den Kindern etwas schwerer, als die vorigen, weil sie den Gang einer Erzählung leichter fassen, als den einer andern Gedanken-Reihe, und weil hier oft das, was dichterische Einkleidung oder Darstellung ist, schwerer zu erkennen ist. Diese Uebungen sind aber sehr nützlich und dieß nicht nur als Stil-Uebungen, sondern auch als Uebungen im Verstehen der Dichtersprache, ohne welches man ja nicht einmal das Gesangbuch gehörig benützen kann. Man wähle zuerst kleine dichterische Beschreibungen, z. B.: „Der Mond ist aufgegangen, die goldne Sternlein prangen am Himmel hell und klar. Der Wald steht schwarz und schweiget und aus den Wiesen steiget der weiße Nebel wunderbar." und lasse diese mündlich in Prosa umstellen. Der Lehrer lasse hier immer Bild, Einkleidung, Darstellung und Sache unterscheiden, und leite die Kinder durch Fragen, bis sie den einfachen Satz gefunden haben. Nach solchen dichterischen Beschreibungen wähle man leichte Lieder, wie z. B.: Wer nur den lieben Gott ꝛc., wo die bildlichen dichterischen Ausdrücke nur zu oft gar nicht verstanden, oder wohl gar falsch verstanden werden.

Die Regeln für den Schüler sind hier: a) die Endworte, welche den Reim bilden, müßen entweder ganz wegfallen und mit andern vertauscht oder wenigstens versetzt werden; b) die dichterische Ausdrücke müßen in prosaische verwandelt werden.

V. Briefe.

Die Briefe gehören zu denjenigen schriftlichen Aufsätzen, welche im Leben am häufigsten vorkommen, und deßhalb muß auf sie ein besonderer Fleiß verwandt werden. Der Lehrer mache zuerst den Schüler mit dem Zwecke dieser Aufsätze bekannt, der darin besteht, daß ein Mensch durch einen Brief dem andern das schriftlich sagen will, was er der Entfernung wegen ihm nicht mündlich sagen kann. Da man nun beim Schreiben mehr Zeit hat, seine Worte zu wählen und jede Aeußerung zu überlegen, so fordert man in einem Brief eine strengere Wahl des Ausdrucks, eine bessere Ordnung, und da der, an den man schreibt, nicht wie bei der mündlichen Unterredung sich über das, was er nicht sogleich versteht, weiter befragen kann — so ist eine größere Bestimmtheit und Deutlichkeit nöthig.

Der Gang beim Unterricht im Briefschreiben ist folgender:

1) Man lasse die Kinder an einigen Briefen, die man ihnen vorzeigt, vorliest und anschreibt, die gewöhnliche Briefform, also Anrede, Schluß, Unterschrift, Aufenthalts-Ort, Tag, Jahrszahl u. s. w. bemerken. Man dictire ihnen für jezt noch ohne alle Rücksicht auf Stand und Titulaturen einen ganz leichten freundschaftlichen Brief, der leicht zu beantworten ist, und bespreche sich mit ihnen über die auf den Brief zu gebende Antwort. Alle einzelnen Punkte müßen erwogen, gehörig geordnet, dann aufgeschrieben, hierauf muß die Antwort erst mündlich, dann schriftlich versucht werden.

Diese erste Uebung hat man längere Zeit fortzusetzen. Die Kinder üben sich auf der Schiefertafel in der Schule und zu Hause, wobei sie stets ein Muster für die Form des Briefes vor Augen haben müßen, und der Lehrer mache bei der Correctur sie zugleich auf die gewöhnlichen Regeln des Anstandes aufmerksam.

2) Man führe die Kinder zur Anfertigung von Briefen, die keine Antwortschreiben sind.

Bei diesen Aufgaben müßen die Kenntnisse und Erfahrungen der Kinder, so wie deren künftige Bestimmung, im Auge behalten werden. Es ist nicht genug, daß der Lehrer den Kindern im Allgemeinen die Haupt-Punkte des Inhalts des zu verfertigenden Briefes mündlich angibt, er muß sie ihnen Anfangs dictiren, muß sie gemeinschaftlich mit ihnen ordnen und die Gedanken erst ganz zu ihrem Eigenthum machen, ehe sie dieselben niederschreiben. Damit aber die Kinder auch selbst erfinden lernen, so ist es nöthig, ihnen manchmal bloß den Zweck oder Haupt-Inhalt des Briefes anzugeben und der Lehrer muß hiebei durch Fragen sie zum Auffinden des Stoffs und der Ordnung anleiten *). Gesetzt z. B.: Der Lehrer verlange, daß ein Kind seinem Freunde den Tod seines Bruders melden sollte, so würden ohne Zweifel die meisten der Kinder nicht vielmehr, als folgendes niederschreiben: L. Freund! Ich melde Dir, daß mein Bruder gestorben ist. Komm ja bald einmal zu uns und besuche Deinen Freund u. s. w.

Um nun den Kindern Materialien und Plan anzugeben, oder

*) Sind diese speciellen Anweisungen einigemal mit den Kindern behandelt worden, so kann der Lehrer auch bloß Aufgaben dictiren, deren Hauptpunkte er ihnen sogleich geordnet angibt und zur Ausführung überläßt, z. B.: Ein Bruder, der in die Schule geht, schreibt seinem ältern Bruder, welcher als Soldat dient. Die Punkte sind a) Er denkt oft an ihn und möchte wissen, wie es ihm geht; b) die Eltern grüßen ihn und schicken ihm 15 Gldn.; c) Er soll sich gut aufführen und schreiben, wenn er etwas nöthig habe u. s. w.

vielmehr sie Beides selbst finden zu lassen, so leite der Lehrer folgenderweise darauf hin:

L. Was willst du deinem Freund melden? K. Den Tod meines Bruders. L. Wird wohl dein Freund nicht auch wissen mögen, wenn er gestorben? was mußt du also beisetzen? K. Tag und Stunde. L. Wird er nicht auch die Ursache des Todes gerne wissen mögen? — was für eine Krankheit es war? K. Ja ich werde die Krankheit beisetzen. L. Meinst du nicht, daß die Länge oder Kürze dieser Krankheit deinen Freund interessirte — was mußt du also auch mittheilen? K. Den Anfang und Fortgang der Krankheit, wie lange sie gedauert. Auf diese Weise nun läßt sich der Brief weiter ausspinnen, und das Kind auf alle Neben-Umstände hinleiten, z. B. von dem Arzt zu sprechen, der gebraucht wurde, von dem Ende, den letzten Worten des Gestorbenen, wenn er beerdigt wurde, wie sehr dieser Verlust die Seinigen angegriffen u. s. w. Sind die Punkte mündlich durchgegangen und durch Fragen herausgefunden worden, so läßt man das Kind den Inhalt und Plan noch einmal mündlich wiederholen und dann niederschreiben.

Auch kann man fehlerhafte Briefe an die schwarze Tafel schreiben und die Kinder anhalten, sie nach den Sprachregeln, der Interpunktion und dem Styl zu verbessern, z. B.

Fehlerhafter Brief.	Verbesserung.
Liber Bruder!	Lieber Bruder!
Schon sait acht Wochhen haben wir nichts gehört und Gesehen, und haben auch keinen Brieff erhalten von dir; daß du an uns geschrieben und uns gemeldet hättest, wie es dir geht uud wie du dich beffindest! Ich weiß gar nicht, was dich hat abhaltten kennen, das du so lange nicht geschrieben: und es doch schon ganzer acht Wochen her seind, und wir keinen Brif von dir haben. Habe ich dich etwa verzürnt, oder was hast du sonst für ein Henderniß gehabt, daß dich gehendert hat.	Schon seit acht Wochen haben wir keine Nachricht mehr von dir erhalten. Wir sind darüber sehr unruhig und können uns gar nicht denken, was die Ursache deines langen Stillschweigens seyn möge. Du bist doch wohl nicht böse auf mich? — oder haben dich etwa andere Gründe am Schreiben verhindert?
	Wir alle sind gesund, nur der Bruder lag einige Zeit am Fieber krank, befindet sich jedoch nun wieder wohl. Er grüßt dich herzlich und wünscht mit uns allen

Ich sags dir, daß du uns rechht balt schreibst, und einen Brif schikst! Mein Brudder läßt dich taußendmal grißen und hat das Fiber gehat. Läbe wol! —.

recht bald gute Nachrichten über dein Befinden zu erhalten u. s. w.

3) Man lege dem Schüler fehlerhafte Briefe zum Verbessern vor, wie sie Baumgarten in seinen Vorlegblättern zu schriftlichen Aufsätzen geliefert, und lese ihnen andere theils gute Muster vor.

4) Man übe sie in den verschiedenen Arten von Briefen, lasse sie von jeder Art ein Muster in ein Buch schreiben, das ihnen in späteren Jahren zur Erinnerung dient, wie z. B. erzählende, einladende, berichterstattende, theilnehmende, Glück wünschende, dankfagende Briefe.

5) Man mache sie mit der äußeren Form der Briefe und den nöthigen Anstandsregeln, die je nach dem Stand des Empfängers u. s. w. zu beobachten sind, bekannt, und unterweise sie im Zusammenlegen, Versiegeln, Ueberschreiben der Briefe.

IV.

1) Quittungen. Hier wird, da sie eine schriftliche Bescheinigung sind, daß etwas gegeben und bezahlt worden sey, angegeben, was und wie viel, wofür nud von wem etwas bezahlt wurde, so wie Ort, Datum, Namen des Empfängers und Gebers.

2) Schuldscheine. Hier wird bemerkt: die empfangene Summe und zwar mit Ziffern und Buchstaben — die Münzsorten — der Namen des Darleihers — die Zeit, wo man es erhielt — der Wiederzahlungs-Termin — die Zinsen — der vollständige Name des Empfängers — Tag, Jahr und Ort der Ausstellung.

3) Rechnungen, sofern sie in das gewöhnliche Leben einschlagen, als Handwerks- und Wirthschafts-Rechnungen und Führung eines Buchs hierüber, z. B. über Größe und Lage der Aecker — Einsaat, Erndte; Ausdrusch, Drescherlohn, Stroh u. s. w.

4) Zeugnisse, Atteſtate, wie sie oft von Herrschaften an Dienst-Boten ausgestellt werden.

5) Pacht-, Mieth- und andere Contracte.

6) Oeffentliche Anzeigen über verlorene, zu verkaufende Dinge, Dienstgesuche, Todesfälle u. s. w.

Die schriftliche Aufsätze werden anfänglich bloß auf die Schiefer-Tafel geschrieben, und entweder alle durchgesehen, oder, wo dieß die Zeit nicht gestattet, nur die Arbeit eines Einzigen Schülers mit der ganzen Classe durchgegangen. Später lasse man die Aufsätze von der

Schiefertafel in ein Schreibbuch eintragen, um zugleich die Kalligraphie zu fördern, dann werden die Fehler unterstrichen und das Kind hat sie selbst zu verbessern, worauf die Schluß-Correktur des Lehrers folgt. Unter jeden Aufsatz füge man das End-Urtheil bei, bezeichne auch wohl den Werth desselben mit Ziffern, die besten mit 1, die weniger guten mit 2 u. s. w. Bei der mündlichen Correctur lese der Lehrer den eingereichten Aufsatz laut vor, oder lasse ihn vom Verfasser oder einem dritten vorlesen, (was zugleich eine gute Uebung im Lesen verschiedener Handschriften ist) und fordere alle Schüler der ersten Classe auf, selbst anzugeben, was ihnen unrichtig dünkt und warum, aus welchen Gründen sie es für unrichtig halten, wider welche Regel der Verfasser gefehlt u. s. w.

Literarische Materialien zu den angeführten Aufsätzen liefern: Sickel, theoretisch practische Anweisung zur Anfertigung kleiner schriftlichen Aufsätze für Landschulen Magdeburg 1826. Dolz practische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, Leipzig. 1 Thlr. Wilmsen Anleitung zur zweckmäßigsten Abfassung aller schriftlichen Aufsätze des bürgerlichen Lebens. Berlin 1811. 8 Gr. Baumgarten Vorlegeblätter zu schriftlichen Aufsätzen. 1 Thlr. 4 Gr. Baumgarten, kleiner Briefsteller für Landschulen. Magdeburg, 1824. 8 Gr. Briefmuster für Kinder in Landschulen von den Schullehrern J. A. Schneider und J. G. Fischer in Zwingenberg und Reinheim. 2. Aufl. Darmstadt bei Heyer. 1826. 140 S. 8 Gr.

Aufsicht. Die einmal aufgestellte Schul-Ordnung hat der Lehrer streng und gewissenhaft zu handhaben, damit dieselbe stets ihren festen Gang fortgehe und keine Unordnungen in der Schule einreißen. Nur wo dieses statt findet, kann der Unterricht gedeihen, und der herrschende Geist der Schule ein guter werden, während bei der geringsten Vernachlässigung der Aufsicht das junge Völkchen sogleich die Schranken bricht und die Schule zum Tummelplatz ihrer jugendlichen Lust und Unarten macht.

Streng wache daher der Lehrer über die Aufrechthaltung der Schul-Ordnung und Schul-Gesetze, und gibt er nur selbst stets ein gutes Beispiel, so wird es ihm leicht seyn, selbst eine größere Masse von Kindern im Zaum zu halten. Er sey daher der Erste und der Letzte in der Schule, verlasse dieselbe nie ohne Noth (und muß er dieses, so stelle er einen Ordnungsschüler zur Aufrechthaltung der Ruhe auf), erlaube sich nie, etwas Fremdes in der Schule zu bearbeiten oder einzelne Lectionen zu Ruhestündchen zu machen, in welchen

er nur mit halber Seele bei dem Unterricht gegenwärtig ist und sich und die Kinder gehen läßt (was besonders in den Lesestunden manche Lehrer sich erlauben). Er mustere mit scharfem Blick die in die Schule Eintretenden, verweise ihnen sogleich mild oder ernst, je nachdem es am Ort ist, Unordnungen und geräuschvolles Eintreten, Unreinlichkeit im Anzug, Zuspätkommen. Er halte darüber, daß die Materialien, Schreibhefte, Schiefertafeln u. s. w. ohne Störung und Geräusch vertheilt werden; er nehme während des Unterrichts immer den Platz ein, von wo aus er am besten die Kinder übersehen und die Ordnung handhaben kann, er verlasse die Schule nicht eher, bis Alles wieder an seinem Platz ist u. s. w. Auch bei Spielen führe er, wo es möglich ist, die Aufsicht (wenn die Kinder auf einige Minuten in Masse ins Freie gelassen werden ohne dieß) jedoch so, daß er nicht durch pedantischen Ernst und ewiges Moralisiren die frohe Lust der Kleinen vergälle.

Ausbildung, (harmonische). Als Ziel der Ausbildung denken wir uns eine vollständige harmonische Entwicklung aller Anlagen eines Menschen, denn keine Anlage ist dem Menschen gegeben, damit sie unentwickelt bleibe und die Entwicklung soll nach dem Gesetz der Uebereinstimmung und Harmonie geschehen. So gewiß dieses ist und so wenig sich Jemand zum Princip der Disharmonie bekennen wird, so liegt doch, wie Diesterweg sagt, in dem Begriff der harmonischen Ausbildung eine völlige Unbestimmtheit. Um diesem eine Bestimmtheit zu geben, denken sich Manche einen vollkommen, nach allen möglichen Richtungen ausgebildeten Menschen, einen Normal-Menschen und sie stellen denselben als das Ziel der Vollendung oder als Ideal für die Bildung jedes Einzelnen hin. Aber nicht Jeder, ja Keiner besitzt eine solche Universalität der Anlagen, daß Alles aus ihm werden könne. Man muß daher den Begriff der Harmonie der Ausbildung auf das Individuum beschränken, d. h. jenen Begriff nach dem Maaß und dem Grund-Verhältniß der Anlagen des einzelnen Menschen bestimmen. Sonst ist dieser Begriff ein bloßer Dunst. Freilich gehört zur Auffassung des Grund-Verhältnisses der Anlagen eines einzelnen Menschen fast mehr, als menschliche Einsicht; aber dennoch ist der Begriff der harmonischen Entwicklung nicht aufzugeben, wenn er auch stets ein Ideal, d. h. unerreichbar bleibt. Je nach der angebornen Verschiedenheit der Individuen gestaltet sich daher der Begriff der harmonischen Ausbildung anders u. anders. Nicht alle können und nicht alle sollen in der Wirklichkeit dasselbe werden. Wenn auch

vorauszusetzen wäre, daß alle Menschen der Zahl nach dieselben Anlagen haben, so herrscht doch in dem Grade, in welchem die Einzelnen die Anlagen besitzen, eine unendliche Verschiedenheit und manche Anlage ist in Individuen so schwach, daß ihre Größe = 0 gesetzt werden kann.

Harmonisch ausgebildet heißt daher der Mensch nicht, wenn alle Anlagen, die zur Menschennatur im Allgemeinen gehören, in ihm gleichmäßig entwickelt sind, denn das wäre eine Unmöglichkeit, sofern das Individuum nie alle in gleichem Grad besitzt, sondern harmonisch ausgebildet heißt der Mensch, wenn alle ihm eigenthümliche Anlagen so weit ausgebildet sind, als die Ausbildung jeder einzelnen möglich ist — wenn keine Anlage auf Kosten der andern entwickelt wird, sondern jede ihre Pflege erhält.

Da nun bei einzelnen von Natur größeren Anlagen im Menschen, bei gleicher Pflege sämmtlicher Anlagen desselben, immer die ersteren einen Vorsprung haben werden, so kann freilich in sofern keine Harmonie streng genommen, kein Gleichgewicht aller Anlagen erzielt werden, da sonst die einzelne kräftige Anlage gehemmt und zurückgedrängt würde, um mit den andern schwächern gleichen Schritt zu halten; — allein die harmonische Ausbildung besteht mehr in der Ausbildung der Anlagen der Zahl, als dem Grade nach. Alle sollen Pflege erhalten; aber einige werden bei der nemlichen Pflege mehr, andere weniger gedeihen, je nachdem sie im Individuum von Natur schwach oder stark sind.

Wenn nun der spätere Beruf auf die harmonische Ausbildung störend einwirkt und einzelne Kräfte mehr in Anspruch nimmt, so hat der Erzieher um so mehr die Aufgabe, jedes Kind der allgemein-menschlichen harmonischen Entwicklung theilhaftig zu machen und dasselbe erst zum Menschen zu bilden, bevor die bürgerlichen Verhältnisse sich seiner bemächtigen. Ist es auch ganz recht, daß der Staat die öffentlichen Lehrer zu bestimmten Leistungen verpflichtet und bis zu einer gewissen Zeit einen gewissen Grad von Ausbildung in einzelnen Fächern bestimmt, so bleibt zwar des Lehrers nächste Aufgabe, diesen übernommenen Pflichten wirklich zu genügen — darüber hinaus geht aber die höhere Aufforderung, die Unterrichtsstoffe als Mittel zur allgemeinen Menschenbildung zu machen.

Auswendiglernen. Das Auswendiglernen ist mit vieler Vorsicht zu empfehlen. Insgemein bleiben viele auswendiglernende Kinder mit dem Verstand zurück, denken nicht, plappern bloß und sind das

Sprachrohr eines Andern. Wenn sie deutliche Begriffe von einer Sache haben, so verstehen sie dieselbe gewiß. Man besitzt nur das mit vollkommner Freiheit, was man selbst erworben hat. Uebrigens ist das Auswendiglernen deshalb nicht zu vernachlässigen; es empfiehlt sich als ein treffliches Mittel zur Gedächtniß-Uebung und es wird durch dasselbe dem Kinde manches Wissenswürdige beigebracht. Das Gedächtniß ist gleichsam das Magazin, wo das Wissenswürdige und Nützliche zum einstigen Gebrauche soll aufbewahrt bleiben. Lehrer! lege in diese Vorrathskammer deiner Schüler nicht zu viel und nicht zu wenig. Wird im 6sten Jahr auswendig gelernt, was erst im 11ten oder 12ten Jahr verstanden werden kann, so bleibt das Darlehn zu lange todt liegen und wirkt selbst tödtend*) (siehe hiezu: Gedächtniß-Uebungen).

Der Lehrer muß es sich angelegen seyn lassen, seinen Schülern zu zeigen, wie sie auswendiglernen sollen; hiedurch erspart er sich Zeit und Mühe für die Zukunft. Er sage also im Anfang dem Schüler vor, was dieser auswendig zu lernen hat, eins nach dem andern, lasse es mit lauter Stimme wiederholt nachsprechen und gehe nicht eher zum Folgenden über, bis er sich das erste recht eingeprägt hat; dann beobachte er ihn, damit derselbe das Auswendiglernen aus dem Buch gerade so treibe, bis er an dieses langsame und feste Einprägen völlig gewöhnt worden.

Autorität. Die Autorität, die jeder Lehrer, wenn er nützlich seyn soll und will, haben muß, besteht bürgerlich betrachtet in dem Rechte, den Kindern zu befehlen und über ihre Angelegenheiten zu verfügen und erzwingt den Gehorsam durch die im Gesetz verordnete Strafen. Moralisch aber gründet sich die Autorität bei dem Lehrer auf gewisse Vorzüge des Geistes; und auf das ganze Betragen und Benehmen dem Schüler gegenüber. Die bürgerliche Autorität erhält der Schulmann schon durch sein Amt und durch die Unterstützung seiner Vorgesetzten, die moralische hingegen kann er nie erhalten, wenn er nicht mit Geistesgaben und Kenntnissen ausgerüstet ist, wenn er nicht durch Berufstreue und ein würdiges, streng sittliches Betragen seinen Schülern in jeder Hinsicht als Muster erscheint.

Und nur die moralische Autorität ist es vorzugsweise, welche am meisten, welche Alles wirkt, nur die Autorität, welche auf Liebe, Vertrauen und wahre Hochachtung sich gründet. Diese aber erwirbt er,

*) Es soll, wie Herder sagt, der Verstand des Kindes kein Kornboden seyn, wo das Getraide aufgeschüttet wird, sondern ein Ackerfeld, das gepflügt den Saamen aufnimmt, bewahrt und reifen läßt.

wenn er mit den Kindern als Vater umgeht, wenn er beweist, daß er alles, was er in seinem Amte thut, also auch die Strenge mit der er zuweilen verfährt, nur zu ihrem Besten anwende, und nicht dadurch, daß er ihnen schmeichelt, ihnen zur Unzeit nachsichtig ist, oder wohl gar zu ihren Vergehungen schweigt. Die Achtung erwirbt der Lehrer nicht durch eine finstere gravitätische Mine, nicht durch eine steife Pedanterie, nicht durch ewiges Drohen, Poltern, Strafen, nicht durch Scepter und Tortur-Werkzeuge, sondern dadurch, daß er in Sitten und Verhalten untadelig ist, sich nirgends Blößen gibt und das selbst ausübt, was er von den Schülern fordert. Man traut insgemein dem jungen Verstande zu wenig zu, aber das kluge Kind übersieht und verzeiht die Fehler nicht, die der Mann als Menschen- und Weltkenner übersieht und willig verzeiht. Der Lehrer führt ja die Jugend selbst zum Denken und Beurtheilen an, und man kann es glauben, daß sie die hierin erlangte Fertigkeit am liebsten auf den Mann anwendet, der sie führt und der ihr so viel Moral vorpredigt. Sieht daher das Kind den Lehrer selbst etwas thun, was er ihm zu anderer Zeit, vielleicht wohl mit Hitze, vorgeworfen hat, so wird es denken: seine Lehren sind ein bloßer Dunst; er hat ja selbst die Flecken, die er von uns abwischen will! —

Wo bleibt dann die gewünschte Autorität? — Der Lehrer hüte sich ferner, dem Kind eine Blöße zu geben, und vermeide Alles was ihn in dessen Augen lächerlich und niederträchtig erscheinen läßt, wie: eine geistliche Gravität, auszeichnende Kleidung, unanständige Spaßmacherei, Bettelmönchische Geschenksucht, Partheilichkeit, die hieraus hervorgeht, denn das Kind hat einen feinen Takt und kennt schnell seinen Mann. Will er Achtung, strebt er nach Autorität, so betrage er sich liebreich, aber ernsthaft, nachsichtig, aber unpartheiisch, männlich, anständig, würdig. Auch die Kenntnisse des Lehrers und sein Bestreben, den Kindern nützlich zu seyn, erweckt in denselben Hochachtung vor ihm.

Sie merken bald, daß sie etwas bei ihm lernen, daß das, was er ihnen sagt, vernünftig und auf ihr Bestes gerichtet sey; bald, ob er seine Pflicht aus freiem Antrieb thut, nicht als ein Lohnknecht, der es sich so leicht wie möglich zu machen sucht; ob es ihm ernstlich darum zu thun ist, den Zweck seines Amtes, nämlich der Kinder geistige Aufklärung und Veredlung des Herzens an ihnen zu erreichen; — sie merken bald, wer es so mit ihnen meint, und können dem, von dessen guter Absicht sie einmal überzeugt sind, auch ein zuweilen mürrisches, ungleiches, ungeduldiges Wesen, zu gut halten, manche übereilte Be-

gegnung von ihm ertragen, denn sein redlicher, doch immer alles gut meinender Sinn schimmert durch Alles, selbst des Kindes Augen kenntlich, hindurch.

Wer sich so Liebe und Hochachtung erwirbt, der hat eine Autorität bei der Jugend, wie sie ihm kein Vorgesetzter, keine bürgerliche Stellung zu ertheilen vermag, und wer sie nicht auf diese Weise zu erlangen weiß, den kann kein Gesetzgeber in Ansehen und Autorität setzen, er ist unwiderruflich zum Erzieher und Lehrer unfähig.

B.

B, der zweite Buchstab des deutschen Alphabetes, welcher mit den Lippen ausgesprochen und wegen seiner Leichtigkeit von den Kindern am ersten und liebsten hervorgebracht wird. Als Lippenlaut fehlt er in den Sprachen aller derjenigen Völker, welche, wie die Nordamerikaner, beim Sprechen den Mund nicht verschließen, aber bei allen andern Völkern gehört er zu den ersten Mitlauten, welche das Kind sprechen lernt. Die gewöhnlichste Aussprache desselben hält das Mittel zwischen den mit ihm verwandten p und w; das ist, das b wird weicher als das p, und härter als das w ausgesprochen. Nur am Ende eines Wortes oder einer Sylbe nähert es sich dem erstern: z. B. Sieb, Lieb, Dieb, Trieb, Liebling. Ist aber ein e weggeworfen, so behält es auch hier seine weichere Aussprache, z. B. Hebopfer, Knäblein, Weiblein u. s. w. weil diese Wörter eigentlich Hebeopfer, Knäbelein, Weibelein heißen sollten. Am weichesten wird dieser Buchstab ausgesprochen, wenn er in einfachen Wörtern in der Mitte zwischen zwei Selbstlautern stehet, wo er wenig von dem w unterschieden ist, wie in leben, geben, bleiben, Körbe, Hiebe.

In den wenigen einfachen Wörtern, in welchen dieser Buchstab doppelt vorkommt, findet diese weiche Aussprache gleichfalls statt, wie in Ebbe, Krabbe; kommen aber zwei b durch die Zusammensetzung zusammen, wie in abbrechen, so wird das erste hart, das andere aber gelinde ausgesprochen. Da diejenigen Buchstaben, welche mit einerlei Sprachwerkzeugen vorgebracht werden, in allen Sprachen sehr gern miteinander verwechselt zu werden pflegen: so ist solches in der Deut-

schen, auch dem b, f, v, w und p wiederfahren. Beispiele davon findet man in den Schriften der ältern und mittlern Zeiten fast in allen Zeilen. Ob nun gleich die Schreibart seitdem beständiger und gleichförmiger geworden ist, so sind doch noch einige Ueberbleibsel dieser Verwechslung zurück geblieben; z. B. Gift, von geben; Wapen, von Waffen u. s. w. So schreibt man auch wohl noch jetzt Ingber und Ingwer, Wittwe und Wittib. So sehr die Niederdeutsche Mundart diesen Buchstab liebt, so sparsam gehet die rauhere Oberdeutsche mit demselben um, indem sie fast gar kein Anfangs-B kennet, sondern Pair, Pär, Purk, Paum u. s. w. für Baier, Bär, Burg, Baum, spricht, und wenn sie sich selbst überlassen wird, auch schreibet. Das b, welches im Oberdeutschen so gern dem m nachschleicht, als lamb, frommb, umb, Ambt, nimmbt, u. s. w. ist im Hochdeutschen längst verbannt worden.

Basedow, (Johann Bernhard), von sich selbst auch oft Bernhard von Nordalbingen genannt, gehört zu den merkwürdigern Männern seines Jahrhunderts. In Hamburg, wo sein Vater Perückenmacher war, den 11. Sept. 1723 geb., besuchte er das dasige Johanneum, und studirte in Leipzig Philosophie und Theologie, von wo er als Hauslehrer nach dem Holsteinischen ging, 1753 Lehrer der Moral und der schönen Wissenschaften an der Ritterakademie zu Soroe, und 1761 Lehrer am Gymnasium zu Altona ward, wo er mehre, wegen ihrer Heterodoxie verbotene Schriften herausgab. Die Erscheinung des „Emil" von Rousseau (1762) begeisterte ihn mit dem Gedanken, Verbesserer des Erziehungswesens zu werden, und die Grundsätze Rousseau's und des von ihm sehr geschätzten Comenius in Ausübung zu bringen. An Talent und Kraft dazu fehlte es ihm nicht, auch fieng er das Werk mit Feuer an, und seine Zeit war nicht unempfänglich. 15,000 Thaler Beiträge von Fürsten und Privatpersonen deckten die Kosten seines Elementarwerkes, das nach den pomphaftesten Ankündigungen als ein orbis pictus mit 100 Kupfern (von Chodowiecky) in deutscher, französischer und lateinischer Sprache 1774 erschien. Es sollte der Jugend eine Masse Vorstellungen aus der wirklichen Welt geben, um zugleich die Augen zu ergötzen und den Weltbürgersinn zu entwickeln, auf den es Basedow bei seiner Erziehungsmethode abgesehen hatte. Die Musterschule dieser Methode wurde seit 1774 zu Dessau, wohin der edle Fürst Franz Leopold Friedrich ihn schon seit 1771 berufen hatte, sein eröffnetes Philantropin. Doch versprach er mehr als er leistete; sein unruhiger, immer mit weitaussehenden Planen und

Idealen beschäftigter Geist, und eine seinen Mitarbeitern oft fühlbare Herrschsucht ließ ihn nicht ausharren. Schon 1778 verließ er nach vielen Händeln, besonders mit seinem fleißigen, aber eigensinnigen Mitarbeiter, Wolke, das Philantropin, fuhr aber mit gleichem Eifer fort, durch viele pädagogische und philosophische Schriften, die mehr nach Popularität als nach Gründlichkeit strebten, für seine Ideen thätig zu seyn, bis er nach öfterem Wechsel seines Aufenthalts den 24. Juli 1790 zu Magdeburg starb. Sein Einfluß auf die Denkart seiner Zeit war groß; um die damals anhebende Aufklärung von Deutschland hat er ein entschiedenes Verdienst, und wenn ihm auch die Humanisten die Herabwürdigung der Alten, wozu ihn am meisten der Mangel an eigener gründlicher Gelehrsamkeit verleitete, und eine Menge von Uebertreibungen, Mißgriffen und Spielereien mit Recht vorgeworfen haben; so wird ihm doch Niemand streitig machen, daß er durch seine siegende Beredsamkeit für die, von Vielen vergessene, heilige Sache der Menschenerziehung Aufmerksamkeit und Begeisterung zu wecken, treffliche Ideen und nothwendige Wahrheiten in schnellen Umlauf zu setzen, und die Theilnahme der Regierungen zu gewinnen verstand, obgleich er selbst lieber umwälzen und neu schaffen, als ausbilden, ordnen, und vervollkommnen mochte. Sein Leben soll Mayer beschrieben haben. (Hamb. 1791 und 1792, 2 Bde.)

Basedows Aeußere hatte etwas Zurückschreckendes. Er war stark und grob organisirt. Ein vorzüglich wildes Ansehen gaben ihm seine schwarzen borstigen, gerade vom Kopfe wegstehenden Augenbraunen.

Er war ein seltener, eigenthümlicher, und von Natur in seinem Innern und Aeußern stark gezeichneter Mann, an dem Erziehung wenig, eigenes Studiren und Nachdenken das meiste gethan hatte. Ausgerüstet mit nicht gemeinen Talenten und mit großem Scharfsinn gerieth er beständig an Küsten spekulativer Zweifel und Forschungen. Er besaß eine feurige Einbildungskraft, die ihn nicht selten mißleitete und ihm alles in's Große und Riesenmäßige spielte; er war von großem Fleiße und von seltener Beharrlichkeit.

Seine Schriften sind:

Elementarbuch für die Jugend und für ihre Lehrer und Freunde in gesitteten Ständen. 3 Thle. u. 1 Bd. Kupfertafeln. 8. Altona und Leipzig. Neue Aufl. und der Titel: Elementarwerk. 3 Bde. Mit Kupfern. Dessau und Leipzig, 1774. 2te Aufl. 8. Leipz. 1785. (W. Vogel) 2 Thle. 12 gr. Mit 100 Kupfern. 7 Thle. 12 gr. Die Kupfer besonders, in 4. 5 Thlr.

Unerwartlich große Verbesserung in der Kunst, lesen zu lehren. 8. Leipz. 1785. (W. Vogel) 3 gr. 2te Aufl. mit dem Titel: Geschenk an Bürgerschulen, oder neues Werkzeug zum Lesen lernen. 8. Ebend. 1785. 4 gr. 3te Aufl. mit dem Titel: Neues Werkzeug zum Lesen lehren. 8. Ebend. 1787. 4 gr.

Kleines Buch für Kinder aller Stände. 18 Stück. Mit 3 Kpfr. 8. Leipz. 1771. (W. Vogel) 6 gr.

Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände. 18 Stück. 8. Leipz. 1771. (W. Vogel) 3 gr.

Basedow schrieb im Ganzen 70 Schriften.

Begehrungs-Vermögen, (Bildung, sittliche Erziehung.)

Da in dem Menschen die Anlagen vorhanden sind, das Gute zu begehren und moralisch zu handeln, da allein hierin sein Werth als sinnlich vernünftiges Wesen liegt, so ist es also der Zweck, bei Bildung des Begehrungs-Vermögen, dasselbe auf das wahrhaft sittliche hinzuleiten, und das sinnliche Begehrungs-Vermögen (die Triebe) unter die Herrschaft der Vernunft zu bringen, die das Sittengesetz uns gibt, denn in dem Gehorsam, oder in dem Begehren und Wollen gemäß dem Sittengesetz zeigt sich die Sittlichkeit.

Es ist jedoch nichts weniger als leicht, diese Aufgabe in der Erziehung zu lösen, da der Mensch mit einer starken Neigung zum Sinnlichen, dem Sittengesetz widersprechendem, mit Keimen zum Guten und Bösen in verschiedenen Mischungen geboren wird, und dieser Widerspruch, der Kampf der sittlichen Natur mit den sinnlichen sein ganzes Leben ausfüllt. Man suche also die Macht der Sinnlichkeit zu brechen, Alles, was zur Nachahmung und Gewohnheit im Bösen verleiten könnte, zu entfernen, dem Willen seine wahre Freiheit zu sichern, und das Verlangen nach wahrer Veredlung zu erwecken. Vor allererst hat man deßhalb zu sorgen, daß das ursprüngliche Gute im Menschen nicht gestört werde, dagegen das früh sich regende Böse keine Nahrung gewinne. Man mache für diesen Zweck die Stimme des Gewissens überall geltend, lehre auf sie als eine heilige zu achten, was dadurch am sichersten erzielt wird, wenn das Kind die Ueberzeugung erhält, daß des Menschen Werth nur in der Reinheit seiner Gesinnungen besteht.

Die Zielpunkte der sittlichen Erziehung müssen also seyn, dem Kampf gegen das Unsittliche den siegreichen Erfolg zu sichern, und der Neigung zum Sittlichen die überwiegende Stärke zu geben.

Es entspringt hieraus, wie Denzel sagt, die doppelte Aufgabe für den Erzieher:

1) den sittlichen Sinn des Kindes anzuregen und zu beleben,

2) durch Stärkungsmittel des Willens demselben das Uebergewicht über die sinnliche Neigung zu verschaffen.

Hiezu hat der Erzieher im Umgang mit den Kindern überall Gelegenheit, denn all ihre Aeusserungen und Handlungen sind ihm ein reicher Stoff zur Verdeutlichung der innern Gewissensstimme, zur Uebung des sittlichen Gefühls, und indem er selbst an die Stelle des noch unentwickelten Gewissens der Jüngern tritt, und als moralisches Muster der Achtung, die Liebe und den Gehorsam des Kindes besitzt, kann er den größten Einfluß auf die Bildung ihrer Sittlichkeit üben. Gelegentliche Fragen nach Recht und Unrecht, die einfache Hinweisung auf den Ausspruch im Gewissen: du sollst das thun, so steht es in deinem Innern von Gott geschrieben! Erzählungen von sittlich guten und schlechten Menschen wirken mächtig auf das Herz des Kindes. Auch die Gewöhnung an äußere Sitte, an Artigkeit, Höflichkeit wirkt vortheilhaft auf die Sittlichkeit, denn das Gefühl für das Anständige und Schickliche ist gleichsam die Schaale, in der sich der Kern, die Sittlichkeit bildet, es ist der Ausdruck der innern Gesinnung.

Der mächtigste Hebel endlich ist die Religion, sie erst bringt Geist, Kraft und Leben in jede moralische Thätigkeit.

Betrachten wir den ganzen Umfang der Bildung des Begehrungsvermögens, oder der sittlichen Erziehung, so besteht sie

a) in der Bildung des niedern Begehrungsvermögens. Dahin gehört:

1) Leitung der Triebe.
2) Behandlung der Affecte.

b) in der Bildung des sittlichen Characters (der in der rechten Anwendung der Willensfreiheit besteht). Dahin gehören:

1) Gewöhnungen zu verschiedenen Tugenden.
2) Benützung eines sittlichen Umgangs und Beispiels.
3) Beseitigung der Hindernisse der sittlichen Bildung (moralische Heilkunde).
4) religiöse Erziehung (siehe diese).

Begriff. Unter Begriff versteht man eine Vorstellung, die mehrere andere Vorstellungen in sich faßt (z. B. unter dem Begriff Baum sind mehrere einzelne Dinge, als Wurzel, Stamm, Zweig u. s. w. enthalten). Um einen Begriff zu erhalten, müssen wir die Merkmale der einzelnen Vorstellungen mit einander vergleichen, und die Vorstellungen zusammenfassen, welche einerlei Hauptmerkmale mit einander

gemein haben. (So entsteht z. B. der Begriff Vogel, wenn man die Hauptmerkmale der Vorstellungen von den einzelnen Vögeln mit einander verbindet, also zweifüßig, gefiedert, mit zwei Flügeln versehen u. s. w.) Will man dem Schüler einen, ihm noch unbekannten Begriff entwickeln (d. h. ihn veranlassen und dahin leiten, daß er die Bestandtheile eines ihm noch unbekannten Begriffes selbst findet, und sie zu einem Ganzen vereinigt), so suche man den Schüler durch eine geschickte Benützung einzelner ihm bekannter Vorstellungen, aus denen man ihn so viel Mannigfaltiges, als der jedesmalige Zweck erfordert, entwickeln läßt, nach und nach auf die Bestandtheile des Begriffes zu leiten, die er finden soll; — man lasse ihn diese Bestandtheile einzeln, aber in einer natürlichen Ordnung nach einander, finden, deutlich bemerken und richtig begreifen; — man verweile bei jedem einzelnen Merkmale so lange, als nöthig ist, damit es vom Schüler gehörig gefaßt, oder deutlich und bestimmt gedacht werde; — man lasse jedes neue Merkmal zu einem Ganzen zusammenfassen und dieß Ganze mit einem Namen bezeichnen.

Begriffs-Zergliederung. Will der Lehrer seinem Schüler Begriffe zergliedern, d. h. ihn veranlassen, die Bestandtheile solcher Begriffe, die er schon hat, die ihm aber noch dunkel, oder doch nicht völlig deutlich sind, einzeln selbst zu finden und nun verdeutlicht zu einem Ganzen zu vereinigen, so muß er in dem Schüler passende Vorstellungen erwecken, das demselben Bekannte benützen, um daraus das Unbekannte zu entwickeln, und die einzeln gefundenen Merkmale vom Schüler zusammensuchen lassen. Nehmen wir den Begriff „Liebe zu den Eltern" um ihn zu zergliedern, so wird man etwa also verfahren:

Ist es dir nicht angenehm, wenn deine Eltern gesund sind? Wenn aber deine Mutter krank wäre, wie stünde es da mit dir? Wenn deine Mutter nun verlangte, du solltest bei ihr bleiben, was würdest du thun? Würdest du lieber auf der Gasse spielen, oder deine Mutter in der Krankheit pflegen? Warum würdest du lieber zu Hause bleiben? (damit meine Mutter bald wieder gesund werde durch meine Pflege). Freut es dich denn, wenn deine Mutter gesund ist! Sieh, welches Kind nur dann froh ist, wann seine Eltern froh, gesund und wohl sind, dieses liebt seine Eltern. Nun hören wir noch weiter: Wenn dein Vater verreist ist, denkst du nicht alle Tage an ihn? Wann während der Abwesenheit deines Vaters ein Regenwetter ein-

trifft, was wird wohl deine Mutter sagen? (Wenn nur der Vater nicht naß und krank wird). Wird es dir hier nicht leid um deinen Vater thun? Wenn dir nun auf einmal auf der Straße, beim Spiel jemand sagt, dein Vater sey gekommen — was thust du? — In der Abwesenheit also dachtest du immer an ihn, wenn es regnete, war es dir leid um ihn; bei seiner Rückkehr freuest du dich, weil er wieder da ist; alles dieß beweist, daß du deinen Vater liebst. Gesetzt aber dein Vater sähe dich bei seiner Rückkehr nicht an, er mag nichts mit dir sprechen, wie sieht es da aus? Ich würde zu ihm hingehen. — Wenn er dich aber zurückweist, weil du in seiner Abwesenheit unartig warst? Wenn er alle deine andern Geschwister lobte, nur dich allein nicht? Könnte dir dieses erfreulich seyn? Warum nicht? (Weil ich haben will, daß mein Vater und meine Mutter mir gut seyn sollen.) Jenes Kind liebt somit Eltern, welches gerne bei ihnen ist, sich freut, wenn es ihnen gut geht, und nichts mehr wünscht, als daß ihm seine Eltern eben so gut seyn sollen.

Bell und Lancaster Schulen. Ein eigenes Unterrichtsverfahren machte Dr. Andreas Bell, ein englischer Geistlicher und Waisenhaus-Vorsteher in Ostindien, in England bekannt, das in der pädagogischen Welt ein ganz neues Aufsehen erregte, und dessen Ursprung in Indien zu suchen ist, wo es der Reisende della Valle schon im 16ten Jahrhundert kennen lernte. Ihm folgte Joseph Lancaster, ein Quäker in London, und errichtete nach Bells Einrichtung eine Armenschule von 800 Kindern.

In England werden auf diese Weise gegen 500,000 Kinder unterrichtet, und wir finden ähnliche Schulen jetzt in Frankreich, Rußland, Spanien, Afrika, Griechenland u. s. w., in der verbesserten Form in ganz Dänemark, Holstein und Schleswig. Seit dem Jahr 1824 ist Lancaster selbst in dem Amerika mit Errichtung solcher Schulen beschäftigt; soll jedoch nach neuern Nachrichten wirklich in Canada mit seiner Familie ein kümmerliches Leben führen.

So wenig diese Schulen auch dem Bedürfniß solcher Staaten entsprechen, in welchem das Schulwesen einen höhern Schwung genommen, so sehr verdienen sie doch eine achtungsvolle Anerkennung; auch hat die Wohlfeilheit derselben die Theilnahme der Staatsmänner erregt, denen besonders die militärische Zucht recht angemessen schien, um die Kinder aus der Hefe des Volks an ein ordentliches und gesetzmäßiges Betragen zu gewöhnen. Die Errichtung dieser Schulen, in welcher

bei einem Lehrer, in einem Zimmer, zu gleicher Zeit eine sehr bedeutende Anzahl Schüler beschäftigt werden, ist folgende:

Die gesammte Menge der Schüler wird in mehrere Klassen, und diese wieder nach Verschiedenheit der Fähigkeiten und Fortschritte in viele kleinere Abtheilungen getheilt. Jeder dieser Abtheilungen steht ein Schüler aus einer höhern, als Aufseher und Lehrgehilfe (Monitor) vor. Diese Monitoren sind wieder Haupt-Monitoren untergeordnet, deren Anzahl der der Klassen gleich ist, und die sämmtlich Schüler einer höhern Klasse sind. Den Haupt- oder Klassen-Monitoren ist wieder ein Ober-Monitor vorgesetzt, der einer der Ersten und Besten aller Schüler ist, und der unmittelbar mit dem Lehrer in Verbindung steht. Bei dem Unterricht selbst nun gibt der Lehrer dem Ober-Monitor, dieser den Klassen-Monitoren, und Letztere wieder den Unter-Monitoren Befehle, was die einzelnen Abtheilungen thun sollen*). Auf dieselbe Art, aber umgekehrt, kommt die Nachricht von dem, was geschehen ist, zum Lehrer zurück. Jeder Unter-Monitor geht, wenn geschrieben oder gerechnet ist, hinter der Bank seiner Abtheilung (die etwa aus 10—12 Schülern besteht) mit einer Handtafel auf und nieder, und kommandirt oder diktirt, was geschrieben oder gerechnet werden soll; oder er steht, wenn gelesen wird, mit seiner Abtheilung in einem Halbkreise, auf einem freien Platze des Schulzimmers vor der zu seiner Abtheilung gehörigen Wandtafel, auf der jeder das Wort, worauf er zeigt, lesen oder buchstabiren muß. Beim Rechnenunterricht werden die Exempel an der Wandtafel vom Monitor entweder so lange voraddirt, subtrahirt ꝛc., bis seine Abtheilung solches nachmachen kann; oder es werden Exempel diktirt, wobei vom Monitor angegeben wird, wie die Ziffern geordnet stehen sollen, wenn und wo ein Strich zu ziehen, und was nachher zu thun ist. Der Religionsunterricht wird mit dem Leseunterricht verbunden; die Schule hat nämlich eine Menge Wandtafeln, welche theils moralische Lehren, theils Bibelsprüche enthalten, denen Fragen vorgesetzt sind, worauf erstere die Antworten sind. Von einem Schüler wird die Frage, von einem andern die Antwort vorgelesen. Das Schreiben wird zuerst an einem mit Sand bestreuten Tisch, und dann auf Schiefertafeln geübt.

Ein streng gehandhabtes System von Strafen und Belohnungen, die theils körperlich, theils auf den Ehrtrieb, (Ehrenbillets, Verdienst-

*) Andere Gehilfen besorgen den kleinern Dienst der Schulpolizei und guten Ordnung, einer das Notiren der Abwesenden, der andere das Austheilen der Schiefertafeln.

orden, Schandzettel, Pranger) berechnet sind, hält die Masse von Kindern in guter Zucht. Alles geht und wirkt zum Zwecke, wie die Arbeit in einer Fabrik, wo jeder Arbeiter einen Theil des Fabrikats fertigt und der Meister nur anordnet. Der Lehrmeister unterrichtet nur die Gehilfen, wacht über den planmäßigen Gang des Ganzen und handhabt die Zucht, neben her gibt er denjenigen Jünglingen, die sich zum Lehrmeister bilden wollen, methodische Fingerzeige.

Dieß ist der kurze Umriß zur Uebersicht der Einrichtungen in der Bell-Lancasterschule, und sie ist unläugbar ein treffliches Hilfsmittel, so lange sie in ihren Grenzen bleibt und sich nur auf mechanische Fertigkeiten und bloße Gedächtnißsachen beschränkt. Ferner verdient die Stille, Ordnung, Regelmäßigkeit, das stufenmäßige, sichere, mechanische Fortschreiten, die bewirkte Zeit- und Gelderspariß — Lob und Beifall. Aber eben so verderblich wäre sie, wenn Alles, selbst die geistige Entwicklung des Volkes, in diese Form gebracht würde. Nach dieser richtigen Ansicht ist in Dänemark die Einrichtung der Lancaster'schen Schulen getroffen. Der Lehrer unterrichtet hier alle Schüler selbst, und überläßt den aus den Schülern wechselnd gewählten Gehilfen nur das Wiederholen der gelernten Pensen und die weitere Einübung von Fertigkeiten, zu denen er vorher Anweisung gab.

Unsere deutschen Volksschulen, welche nicht bloß mechanisch abrichtend, sondern auch erziehend und bildend seyn sollen, sollen nie dem Mechanismus, zum Schaden wahrer, geistiger Bildung, Vorschub leisten, und den Geist besserer Methoden hemmen; aber der Volksschullehrer in sehr zahlreichen Schulen kann sich sein Lehrgeschäft durch Einrichtung im Lancaster'schen Sinne erleichtern, und bei solchen Lehrfächern anwenden, in welchen die Uebung ohne Schaden eine mechanische seyn darf, und in welchem das Gedächtniß die Hauptrolle spielt. Siehe hiezu: wechselseitiger Unterricht.

Bell und Lancasterische Leselehr-Art. Wenn schon Bell und Lancaster einen ziemlich gleichen Gang gehen, so unterscheiden sich doch ihre Methoden einigermaßen von einander.

I. Nach Bell werden die Anfänger zuerst mit dem gedruckten Alphabet bekannt gemacht, indem sie die ihnen vorgezeigten Buchstaben mit dem Zeigfinger im Sand nachzeichnen, der für diesen Zweck in eine Art von Trog geschüttet und gleichmäßig vertheilt ist. Der lehrende Schüler zeigt dem Lernenden einen Buchstaben und malt ihn dann in den Sand. Nun fährt der Lernende mit seinem Zeigfinger öfters über diesen vorgemalten Buchstaben her. Dann wird der

Sand wieder eben gestrichen und jetzt versucht der Lernende denselben Buchstaben, dessen Vorschrift er noch vor sich hat, selbst zu malen. Hat er hierin eine Fertigkeit erlangt, so muß er den Buchstaben ohne Vorschrift malen, indem man denselben bloß nennt. So geht es durchs ganze Alphabet. (Später verband Bell mit diesem Sandmalen auch das Schreiben auf Schiefertafeln.)

Hat nun die Classe das große Alphabet so durchgegangen, so kommt das kleine, und wird eben so vorgenommen. Haben sie beide gedruckte Alphabete inne, so wie auch die Ziffern, dann werden sie mit dem kleinen geschriebenen Alphabet bekannt gemacht. Man beginnt mit c, l, t, o, nimmt dann die Vocale a, e, i, o, u, y, und nachher die Silbenübungen la, le, li, lo u. s. w. vor, wobei die Schüler zugleich buchstabiren lernen. Der Lehrende läßt einen der Schüler anfangen: l, der zweite Schüler spricht: a, der dritte: la; u. s. f. Sind einige Silben so durchgemacht, so werden die Blätter, auf denen sie die Silben vor sich haben, geschlossen, und dieselben aus dem Kopf und außer der Ordnung buchstabirt. Eine solche Lection dauert 10—15 Minuten.

So bald die einsilbigen Wörter durchgegangen sind, hat der Schüler auch alle Schwierigkeiten überwunden; denn alle, selbst die längsten Wörter, welche die folgenden Uebungen ausmachen, lassen sich auf Silben zurückführen und werden auch nach Bells Plan beim Lesen anfangs in Silben zergliedert und erst silbenweis, dann als ein Ganzes gelesen. Z. B. Bescheidenheit: der erste Schüler liest be-, der 2te schei-, der 3te den-, der 4te heit, der 5te Bescheidenheit. Dieses Silbenlesen dauert jedoch nicht lange, und nachher wird das Pensum wortweise vor und rückwärts gelesen, zuletzt auch die schweren Wörter einzeln buchstabirt und auf die Tafel geschrieben. Mehrsilbige Wörter werden gleich in ganzen Silben (ohne Wiederholung jeder einzelnen Silbe) gelesen und am Ende zusammen ausgesprochen. Wie die einzelnen Silben, so werden auch mehrsylbige Wörter behandelt. Statt daß früher die Buchstaben einzeln ausgesprochen und aufgeschrieben werden mußten, werden nun von einem Schüler nach dem andern ganze Silben aufgegeben und von der ganzen Classe niedergeschrieben. Bei Höflichkeit z. B. sagt der 1te Schüler: Höf- und die ganze Classe schreibt die Silbe nieder; der 2te sagt: lich- und s. f. Zuletzt spricht der erste Schüler das ganze Wort: Höflichkeit aus. Jede Buchstabir-Uebung ist eine Schreib-Uebung und so auch umgekehrt. Nun sind alle Schwierigkeiten des Lesenlernens überwunden und es beginnt das Schönlesen. —

II. Nach Lancaster beginnt der Unterricht mit der Kenntniß der Buchstaben und zwar auf eine doppelte Weise: entweder als Schreib-Lese-Methode, wonach der Schüler die Buchstaben durch Bilden oder Nachzeichnen kennen lernen muß, oder als Leselehr-Methode, wonach der Buchstabe ihm zum Merken auf einer Wandfibel vorgehalten wird. Vor dieser Wandfibel stehen immer 12 Schüler mit einem Monitor, der die Buchstaben ausfragt. Auf einem feinen sandbesäten Tisch wird mit dem Finger nachgezeichnet, um alle Kosten in diesen Armenschulen zu vermeiden.

Der Stufengang ist: Die

1. Classe malt das Alphabet in Sand.
2. Classe schreibt das Alphabet und Silben von zwei Buchstaben auf Schiefertafeln.
3. Classe schreibt Silben von 3 Buchstaben.
4. — — — — 4 — —
4. — — — — 5 u. 6 Buchstaben.
6. — — Wörter von 2 Silben.
7. und 8. Classe schreibt längere Wörter, außer der Tafel, auch auf Papier.

Da das Buchstabiren mit dem Schreibenlernen innig verbunden ist, und beides zugleich erlernt wird, so gilt für das Buchstabiren und Lesen dieselbe Eintheilung, wie für das Schreiben.

Beim Lesenlernen beschäftigt sich somit die

1. Classe mit dem Alphabet.
2. Classe mit Buchstabiren von Silben aus 2 Buchstaben u. s. f. wie oben. Die
7. Classe mit Buchstabiren mehrsilbiger Wörter und mit Lesen gemischter Wörter.
8. Classe mit Lesen in der Bibel und nur gelegentlich mit Buchstaben besonders schwerer Wörter.

So geht alles fabrikmäßig vor sich, der Schüler wird von einer Hand in die andere gegeben und für fertig erklärt, wenn er aus den Händen des lebten Bearbeiters gelegt ist.

Literatur.

Harnisch, ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lancasterschen Schulwesens in England und Frankreich; nach Hamel bearbeitet. 8. Breslau, 1819. Barth. 8 Gr.

Natorp, J. Lancaster, ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern. Aus dem Englischen mit Anmerkung. Essen, 1808. 1 Thlr. 4 Gr.

Zschokke, Umriß von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts. Aarau, 1822. 7 Gr.

Bell, A. Schulmethoden, aus dem Englischen von F. W. Tilgenkamp, ein Seitenstück zu Lancasters Schrift. 8. Essen, 1808. Bädecker. 12 Gr.

Hamel, J., der gegenseitige Unterricht, Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Bell, Lancaster u. a.; mit 12 Kpfrn. und den Bildnissen von Bell und Lancaster in Steindruck, gr. 8. Paris, 1818. (Barth in Leipzig.) 3 Thlr.

Belohnungen. Unter Belohnungen versteht man in der Pädagogik alle absichtlichen Erweckungen angenehmer Gefühle, um Jemanden zu etwas Gutem zu ermuntern. Sie sind Mittel zur Erhaltung der Schul-Ordnung, aber sie sollen jederzeit auch Erziehungsmittel seyn. — Wenn der Lehrer gleich stets das Gute bei seinen Schülern anerkennen muß, so folgt daraus noch nicht, daß er es jederzeit belohnen müße. Er hat es mit pädagogischer Vorsicht und auf eine die Schüler ermunternde Art an den Tag zu legen, daß er ihr Gutes bemerkt und anerkennt; aber Anerkennung ist nicht nothwendige Belohnung. Der Zweck der Belohnungen ist ein zweifacher. Der nächste ist jederzeit die Besserung und Vervollkommnung, die Erziehung des zu Belohnenden, der zweite der, ermunternd und wohlthätig auf die Gesammtheit der Schüler einzuwirken. Ob eine Belohnung nöthig und welche zu wählen ist, hängt immer von der Individualität des Zöglings und den obwaltenden Umständen ab; doch gelten für die Belohnungen folgende allgemeine Regeln:

1) Keine Belohnung sey unverdient. Talente und besondere Natur-Anlagen, Fortschritte, die von diesen abhängen, Handlungen an und für sich, bloße Pflichterfüllung können nicht Gegenstand der Belohnung seyn.

2) Keine Belohnung sey in Hinsicht auf andere ungerecht.

3) Jede Belohnung sey so viel als möglich natürlich, d. h. so, daß die Schüler natürliche Folgen und Wirkungen des Guten finden.

4) Jede Belohnung befördere den zweifachen Zweck, den sie haben soll.

5) Jede Belohnung sey der Individualität des Schülers, dem Alter, Charakter desselben angemessen.

6) Man erhalte bei dem Schüler die Empfänglichkeit für Belohnungen, sey deßhalb sparsam, da durch häufigen Gebrauch dieses Reiz-Mittels seine Wirksamkeit geschwächt wird.

7) Man vermeide durch unvorsichtigen Gebrauch der Belohnungen den Ehrgeiz zu steigern. Darum weg mit all den eitlen Ehrenbelohnungen in der Schule, wozu die Schulen der Aufklärungs-Periode

gegriffen haben, wie Orden, Ehrenkreuze u. ſ. w. Nur Dünkel, Eitelkeit und Lohnſucht wird hiedurch erzeugt. Siehe hiezu:

moraliſche Zucht — Schul-Disciplin.

Beſchäftigung. Weiß der Erzieher und Lehrer dem Thätigkeits-Trieb der Kinder immer nur Spielraum zu geben und ihn zu leiten, ſo wird er ſelten Urſache haben, über Unfleiß oder Unarten zu klagen. Unzählige Unarten entſtehen aus Langeweile, und es iſt darum eine Haupt-Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts, dem Kind immer eine angemeſſene Beſchäftigung zu geben. Veranlaßt man Körper und Geiſt zu Thätigkeiten, die nicht über die Kräfte deſſelben gehen, ſo kann man ſicher ſeyn, daß das Kind wenig in Verſuchung kommt, auf Unarten zu verfallen. Wie nun in der häuslichen Erziehung auf dieſem Weg das Kind vor Langeweile bewahrt und zur bildenden Beſchäftigung angehalten werden ſoll, ſo gilt dieſe Regel beſonders für den Schul-Unterricht. Mag auch die Schule noch ſo zahlreich ſeyn, ſo ſorge der Lehrer immer dafür, daß die Kinder nie der Langeweile preisgegeben und daß ſie angemeſſen beſchäftigt werden. Denn dieſe Angemeſſenheit weckt und nährt die Luſt der Kinder zur Thätigkeit, wo es aber ganz gegen ſeine Natur Stunden lang unbeweglich ſtill ſitzen, oder ſich ſo beſchäftigen laſſen ſoll, daß ſeine Sinnen-Thätigkeit gewaltſam gehemmt wird, da fühlt es ſich unglücklich oder wenigſtens doch unbehaglich in der Schule und ergibt ſich einem dumpfen, den Geiſt tödtenden Hinbrüten.

Beſchimpfung. Schimpf und Schande, ſagt Niemeyer, gehören nur für ganz verwahrloſte Gemüther. Man verwahrloſt aber die beſſern, wenn man damit ſo freigebig iſt. Es entſteht Gleichgiltigkeit dagegen. Mißhandelte Ehrliebe gibt dem Erzieher Haß und Verachtung zum Lohn, und wo das Kind von zärterer Natur iſt, wird die Schande, wie Richter ſagt, „zur geiſtigen Hölle ohne Erlöſung, worin der Verdammte nichts werden kann, als höchſtens ein Teufel.“ Ferne ſeyen auch aus der Schule: alles Preisgeben des Schülers an den Hohn und Spott der Mitſchüler, alle Beſchimpfungen durch Schandbilder, die Eſelsbank u. ſ. w. Ueberdieß werden dem würdigen Lehrer nie in den Mund kommen: niedrige Schelt-Worte, gemeine der Pöbelſprache entnommene Ausdrücke, beleidigende Anſpielungen auf körperliche Gebrechen, auf Stand und Gewerbe der Eltern u. ſ. w.

Beſchreiben. Einen Gegenſtand beſchreiben heißt: die Merkmale angeben, welche hinreichen, ihn zu einer gewiſſen Abſicht von andern

Gegenständen zu unterscheiden. Eine zweckmäßige Uebung sind mündliche und schriftliche Beschreibungen von Seiten der Kinder und zwar theils einzelner sinnlichen Gegenstände, theils ausführlichere von dem was sie gesehen, erfahren haben, z. B. eine Krankheit, eine Reise zum Jahrmarkt, ein Begräbniß u. s. w.

Bestimmung des Menschen. Sobald der Mensch fähig wird, über sich selbst nachzudenken, und sich mit der ihn umgebenden Schöpfung zu vergleichen, so muß er nothwendig Vorzüge an sich gewahr werden, die ihn über alle andern Geschöpfe erheben. Mechanisch und gefühllos wachsen die Pflanzen um ihn her, die empfindenden Thiere leitet der Instinkt, und so wie beide die Natur hervorgebracht, so bleiben sie. Der Mensch allein fühlt sich einer immer größern Entwicklung und Ausbildung seiner Kräfte, einer immer steigenden Vollkommenheit fähig, und je mehr er sich davon zu überzeugen im Stande ist, desto leichter wird ihm die Antwort auf die Frage: *Wozu bin ich in der Welt? Was hat mein Daseyn für eine Bestimmung? Was kann, was soll aus mir werden?* Er hat also eine *zeitliche* und eine *ewige* Bestimmung.

I. Die zeitliche Bestimmung besteht darin

a) als Mensch auf Erden nach allen jenen Vorzügen, welche die vollendete Menschheit auszeichnen, zu trachten, und als ein an dem Schicksal der menschlichen Gesellschaft theilnehmendes Mitglied so viel Segen, als möglich, auf der Erde zu verbreiten;

b) sich alle, für seinen besondern Beruf, nöthige Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnisse anzueignen, und denselben mit gewissenhafter Treue zu erfüllen.

II. Die ewige Bestimmung ist:

Sich selbst vollkommen zu machen durch sorgfältige Entwicklung und den weisen Gebrauch aller Kräfte, sich empfänglich und würdig zu machen in diesem Leben, für eine in's Unendliche fortdauernde Veredlung und einer davon unzertrennliche Seligkeit, die ihm sein Schöpfer in eine andern Welt bereitet hat. Dabei darf er nun nicht auf ein Gerathewohl handeln, er ist vielmehr hier einem unbedingt gebietenden Gesetz unterworfen, dessen Beobachtung ihm Segen, dessen Nichtbefolgung hingegen Fluch verkündigt. Vollkommen kann aber der Mensch nur durch Beobachtung des ihm in's Herz geschriebenen Sittengesetzes werden, das einen reinen heiligen, nur auf's Gute gerichteten Willen von ihm fordert, und das Maaß seiner Glückseligkeit

nach dem Maaß bestimmt, in welchem er derselben sich selbst empfänglich macht. Der Mensch ist bestimmt, ein sittliches Wesen zu seyn, das Pflichten anerkennt und seinen ersten Vorzug in der Tugend sucht.

Bewahranstalten und Kleinkinderschulen. Diejenigen Anstalten, welche die Kinder im frühesten Alter aufnehmen und bis zum zweiten Jahr behalten, nennt man Bewahranstalten, diejenigen aber, welche sie im zweiten Jahr aufnehmen, und im schon schulfähigen Alter entlassen, Kleinkinderschulen.

Bewahranstalten für noch nicht schulfähige Kinder dürftiger Eltern, zogen in der neuesten Zeit, als ein für das Wohl der gesammten Menschheit hochwichtiger Gegenstand, fast die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich. Sonst war man nur darauf bedacht, verwahrloste Kindererziehung in ihren Folgen so unschädlich als möglich zu machen, und richtete aus diesem Grunde, nicht ohne bedeutenden Aufwand, Straf- und Zuchthäuser, Kranken- und Irrenanstalten ein.

Erst die neueste Zeit faßte die Sache aus dem richtigen Gesichtspunkte, suchte die Quellen der sittlichen Verwilderung auf und erkannte die Nothwendigkeit, die zarte, noch unverdorbene Jugend in eignen Anstalten vor Verwahrlosung zu bewahren. Die erste Lebensperiode ist von der nothwendigsten Wichtigkeit für das ganze physische und moralische Leben des Menschen. Die früheste Jugend ist gleichsam der Keim des Lebens, der, wenn er sich naturgemäß entwickeln soll, der sorgfältigsten Pflege bedarf. Die Idee einer Bewahrschule für kleine Kinder zuerst verwirklicht zu haben, ist Deutschlands Ruhm. Es war die hochherzige Frau, die verstorbene Fürstin Pauline von Lippe Detmold, welche schon 1802 zu Detmold die erste Pflegeanstalt für Kinder von 1—4 Jahren errichtete und so ausstattete, daß sie noch jetzt besonders für die Kinder der ärmsten Klasse von großem Segen ist.

Im Jahr 1819 gründete man auch in England Kleinkinderschulen, für welche die vorzüglich durch Broughams eifrige Bemühungen gestiftete Anstalt in Westmünster ein Muster wurde. Bis jetzt sind mehr den 400 solche Anstalten auf den verschiedensten Punkten des Reichs in Wirksamkeit. Die vereinigten Staaten sind diesem Beispiele gefolgt und haben jetzt zahlreiche Bewahranstalten.

Es befinden sich jetzt auch Kleinkinderschulen in der Schweiz, in den Niederlanden — in Paris und in andern Städten des französischen Reichs, in Schweden, Dänemark, Sachsen, Preußen, Oestreich, Ungarn, Kurhessen. In Wien allein bestehen seit 1830 fünf solche Anstalten.

Was die Einrichtung betrifft, so dürfte sich zur Vorsteherin am besten eine gewissenhafte, noch rüstige Wittwe eignen, welche die ihr anvertrauten Kleinen mit mütterlicher Zärtlichkeit zu behandeln, die als Gehilfinnen ihr beigegebenen Mädchen zweckmäßig zu unterweisen, und das Ganze mit Umsicht zu leiten versteht.

Der Gehilfinnen Geschäft ist, die Kleinsten zu warten und die Größern zu unterhalten. Zum Lehrer endlich, der sich Früh und Nachmittags etwa eine Stunde lang mit den schon erwachsenen Kindern zu unterhalten hat, ist ein Mann nothwendig, der in des Kindes kindlichen Sinn einzugehen, und den schlummernden Verstand allmählig zu wecken versteht. An Räumen dürften zwei größere Stuben und ein Spielplatz nöthig seyn. In der einen Stube befinden sich die Kleinen, welche nur die Wartung und Unterhaltung der Kindermädchen bedürfen; in der andern die Größern, welche an den Unterhaltungen des Lehrers Antheil nehmen. Als unentbehrliche Geräthe sind zu betrachten eine große Ruhematte für die ermüdeten Kleinen, ein Behältniß in einer Kammer zur Aufbewahrung der von den Kindern mitgebrachten Lebensmittel, einiges Spielzeug und andere Gegenstände zur Unterhaltung. Was nun das äussere und innere Leben der Bewahrschulen anbelangt, so haben die Eltern das in die Anstalt aufgenommene Kind reinlich gekleidet, und mit den nöthigen Lebensmitteln versehen, zur bestimmten Stunde zu überbringen und wieder abzuholen.

Sind die Kinder am Morgen versammelt, so spricht die Vorsteherin, nachdem die Kleinsten der Störung wegen entfernt worden sind, ein Morgengebet, an welches sich nothwendig Ermahnungen anschließen. Der Unterricht dauert von 7 bis 12 Uhr, und Nachmittags von 2 bis 7 Uhr. Während des Winters wird Morgens eine Stunde abgebrochen. Mehr als die Hälfte der Zeit wird in dem an jeder Schule befindlichen Garten zugebracht. Die Knaben klettern und springen, die Mädchen bewegen sich singend und tanzend in verschiedenen Abtheilungen, heben jetzt eine Zeitlang die Arme empor, bewegen dann die Hände oder die Finger, alles nach Regeln. Zu weilen lauft die ganze Schule, ein Kind hinter dem andern, singend und hüpfend, oder auch in die Hände klatschend, indem sie gewisse auf den Boden gezeichnete Figuren beschreiben. Ein Zeichen von der Oberlehrerin verändert plötzlich die ganze Scene, und es folgt nun ein Spiel anderer Art. Haselstöcke oder Ruthen sieht man hier nicht. Die erste Strafe ist ein Verweis, hierauf folgt die, daß der Deliquent, je

nach Maßgabe seines Vergehens, kürzere oder längere Zeit in einer unbeweglichen Stellung den Spielen der übrigen Kinder zusehen muß, eine Strafe, die er immer tief empfindet, und die vollkommen zureichend erfunden worden ist. Nie erlaube sich die Lehrerin ein Kind hart anzufahren; sie ermahne und spreche vielmehr stets in liebreichem Tone, wodurch das Zartgefühl der Kinder geschont und gepflegt wird. Der Lehrer erzählt ihnen biblische Geschichten; sagt ihnen ein Verschen vor, um ihr religiöses Gefühl zu wecken; übt sie in deutlichen und richtigen Antworten, suche ihre Sinne zu schärfen, ihre Denkkraft zu üben, ihr Gemüth für das Gute empfänglich zu machen, sie an Ordnung zu gewöhnen; nimmt überhaupt in gewisser Aufeinanderfolge alles das mit ihnen vor, wodurch sie zweckmäßig für die Schule vorbereitet werden. Zum Behuf des Vortrages der Naturgeschichte werden große gemalte Thiere vorgeführt, und der Vortrag ist natürlich der Fassungskraft der Kinder angemessen. Auf eine jede Viertelstunde Unterricht folgen Spiele und Leibesübungen; beide sind so viel als möglich mit einander verbunden. Kurz vor 12 Uhr, nachdem sie sich rein gewaschen haben, kommen die Kinder in den größern Saal, wo ihnen die mitgebrachten Lebensmittel verabreicht werden. Wie am Morgen, so werden die Kinder auch am Nachmittag beschäftigt, und am Abende mit einem herzlichen Gebete den Ihrigen zurückgegeben.

Was nun endlich den Nutzen der Kleinkinder- und Bewahrschulen betrifft, so kann man nicht umhin, denselben kurz unter den zuerst und am auffallendsten sich darbietenden Gesichtspunkten zu betrachten. Am segensreichsten bewährt sich natürlich die Kleinkinderschule in Beziehung auf ihren ersten Zweck, indem sie nämlich die darin aufgenommenen Kinder gegen die zahllosen Gefahren, welche in der frühesten Jugend ihren Körper und Geist bedrohen, bewahrt, von physischen und geistigen Gebrechen möglichst heilt, durch Beschäftigung, Unterhaltung und Unterricht naturgemäß entwickelt und ausbildet, für alles Gute und Schöne empfänglich macht, den Sinn für Tugend und Sittlichkeit früh in ihnen begründet und zur Schule sie wohl vorbereitet. Nicht minder segensreich ist die Errichtung der Kleinkinderschulen zunächst für die Eltern, denn das unschuldsvolle Wesen der Kinder, ihre Sittenreinheit und alle Tugenden, die sich früh äussern, werden höchst vortheilhaft auf die Eltern zurückwirken. Oft wird das beziehungslose Wort des geschwätzigen Kindes in dem Herzen der Eltern einen bessern Anklang finden, als die stundenlange Predigt des ausgezeichnetsten Kanzelredners; denn durch die Kinder geht der sicherste

Weg zu den Herzen der Eltern. Die Reinlichkeit, welche in den Bewahranstalten nothwendig Erforderniß ist, wird auf manche Mutter, die früher ihre Kinder in dieser Beziehung auf das Unverantwortlichste vernachläßigte, den wohlthätigsten Einfluß äussern; wenn auch ärmlich gekleidet, so wird sie sich doch bemühen, reinlich ihr Kind der Anstalt zu übergeben. Durch diese Anstalten erst wird es den Eltern aus der armen Klasse, (und diese ist die zahlreichste,) welche von ihrer Händearbeit leben, möglich, unbesorgt ihren Geschäften auſſer dem Hause obzuliegen, denn sie wissen ihre Kinder in den besten Händen, während sie sonst mit schweren Herzen dieselben am Morgen ihrem Schicksale überlassen mußten, und wegen der Gefahren, denen sie die Kleinen preisgegeben wußten, bis zur Rückkehr sich ängstigten und nur mit getheilter Aufmerksamkeit bei ihrer Arbeit waren. Aber auch für die Eltern, die ihr Brod nicht auſſer dem Hause zu verdienen haben, bewährt sich diese Einrichtung als ganz trefflich; denn durch die Ungezogenheiten der Kinder nicht mehr schmerzlich berührt und verdrüßlich gemacht, aller Sorge für ihr Wohl erhoben, können sie nun viel freudiger und ungestörter ihre Arbeiten und Geschäfte verrichten. Von großem Nutzen sind die Bewahrschulen ferner sowohl für die ganz kleinen Geschwister, indem diese durch das Lärmen und Schreien der Größern in ihrer allmähligen Entwickelung, zu welcher sie der Ruhe bedürfen, nicht mehr gehindert werden, und der ungetheilten Aufmerksamkeit der Mutter sich zu erfreuen haben, als auch für die ältern Geschwister. Diese werden dadurch der Wartung der Kleinern, die für sie schädlich und für diese gefährlich war, überhoben, nicht mehr von der Schule abgehalten, deren die niedern Klassen, wo die häusliche Erziehung eher störend als fördernd auf die Bestrebungen und Zwecke der Schule wirkt, so sehr bedürfen, durch die zeitige Entwicklung der Kleinen zu größerem Fleiße und höherer Sittlichkeit angespornt und gewinnen Zeit, zur Unterstützung der Mutter manche häusliche Geschäfte zu verrichten.

Wenn schon dadurch die Kleinkinderschulen vortheilhaft auf die mittlern und höhern Stände wirken, daß sie sich angespornt fühlen, der Erziehung ihrer Kinder größere Aufmerksamkeit zu widmen, so könnte für jene ein noch ungleich größerer Nutzen hervorgehen, wenn diese Anstalten Bildungsschulen zugleich für junge Kinderwärterinnen würden.

Diese Mädchen fänden hier unter Leitung und Aufsicht einer erfahrenen Lehrerin die bequemste Gelegenheit, das Kinderwarten praktisch zu erlernen und zu guten und tüchtigen Kindermädchen sich zu

bilden. Dadurch würde dem Mangel an dieser Classe dienender Personen, der für die Jugend der Reichen und Vornehmen von so höchst nachtheiligen Folgen ist, auf die zuverlässigste Weise abgeholfen und bald würde es nicht mehr an Kindermädchen fehlen, die ihres wichtigen Berufs sich klar und deutlich bewußt wären und die nöthige Gewandtheit besäßen. Dieser Nebenzweck der Bewahrschulen ist auch schon sowohl in Berlin als in Freiburg beachtet warden. Unverkennbar ist ferner der Nutzen, welchen diese Anstalten auf die Schule äußern. Der Lehrer erhält die Kinder aus der Bewahranstalt schon völlig entwickelt, mit den ersten Elementen bekannt, und anstatt daß er bei einem verwilderten Kinde erst Jahre lang Unkraut wegzuräumen hat, und dann das Gute in einen ausgesogenen Boden säen muß, so braucht er hier nur fortzubauen, denn ein sicherer Grund ist gelegt. Wie aber dem Lehrer hierdurch sein mühsames Geschäft ungemein erleichtert wird, so ist die frühe Ausbildung der Kinder auch für die Eltern, besonders der arbeitenden Klasse, von den wohlthätigsten Folgen, indem es nun viel eher zuverläßig ist, weil es ohne Nachtheil für die Kinder geschehen kann, daß dieselben zu einiger Aushilfe des elterlichen Gewerbes verwendet werden können. Nicht zu berechnende wohlthätige Folgen haben endlich diese Anstalten für die gesammte Menschheit, für den Staat wie für die Kirche, denn durch sie wird nach und nach der Müssiggang aus der menschlichen Gesellschaft schwinden und mit ihm alle die Laster, welche in dessen Gefolge sind. Wo Millionen erspart werden können, muß die Gegenwart nicht anstehen, Tausende zu spenden.

Literatur.

1) Der Unterricht in der Klein-Kinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg ꝛc. Zweite verb. Aufl. Crefeld, 1832, bei Funke, 12 gGr.

2) Werthheimer, Joseph. Ueber die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinderschulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen im Alter von anderthalb bis 7 Jahren zu erziehen, nebst einer Darstellung der Spitelfielder Klein-Kinderschule und des daselbst eingeführten Erziehungssystems, von S. Wilderspin. Mit Steintafeln. Aus dem englischen nach der 3. Aufl. mit Benutzung der neuesten Schriften von W. Wilson, Brown, Mayr u. A., und mit Anmerkungen und Zusätzen. 2. verb. und verm. Aufl. Wien, Gerold, XXIV u. 110 S. 1 Thlr. 8 Gr.

3) Ueber Klein-Kinderschulen, eine neue, für Deutschland sehr empfehlenswerthe Erziehungsanstalt. Aus dem Französischen des Herrn Ed. Diodati zu Genf. Leipz. Dyk. 64 S. 4 Gr.

4) Schuch, Prof. Chr. Theoph., die Klein-Kinderschule als wichtiger Anfang von Unterricht und Lebensbildung. Freundlich dringender

Rath für Eltern, Lehrer und Erzieher. Mit einer Zuschrift vom Geh. Kirchenrath Prof. Dr. F. H. E. Schwarz, gr. 12. (3½ B.) Heidelberg, Oßwald, geh. 5 Gr.

Beweisen. Beweisen heißt zeigen, daß ein Satz nothwendig aus andern als wahr anerkannten Sätzen folge. Wenn der Lehrer den Hauptsatz eines Vortrags oder einer katechetischen Unterredung seinen Schülern deutlich gemacht und die einzelnen Bestandtheile desselben zu einem Ganzen verbunden hat, so muß er ihn auch beweisen und diesen Beweis so führen, daß der Schüler von der Wahrheit des Hauptsatzes überzeugt wird, d. h. daß er die Richtigkeit selbst einsieht und anerkennt. Nur überzeugende Beweise geben eine Erkenntniß, die besonders dann nöthig ist, wenn sie unsern Willen bestimmen und unser Verhalten leiten soll.

Der Lehrer wähle immer die Beweise, die der jedesmaligen Fassungskraft und Einsicht des Schülers angemessen sind, und leite ihn so, daß er die einzelnen Gedanken, aus welchen der Beweis besteht, in der Ordnung selber finde, in der sie natürlich auf einander folgen.

Bei dem eigentlichen Kinder-Unterricht, d. h. bei noch im Denken ungeübten und zum scharfen Denken unreifen Schülern gebraucht man nur wenige oder gar keine Beweise; sie glauben dem Lehrer auf's Wort. Bei dem Unterricht in der Religion wird der Beweis einzig und allein durch Bibelstellen geführt; denn auf einem andern Weg kann nicht bewiesen werden, daß Christus und seine Jünger etwas gelehrt haben, und daß die Lehre Jesu und seiner Jünger unmittelbare Offenbarung Gottes, also ewige Wahrheit ist, steht als erster Grundsatz der ganzen christlichen Religion fest. Was man im Religions-Unterricht gewöhnlich als Vernunft-Beweise voranstellt, muß der Lehrer als Bestätigung der schon aus der Bibel bewiesenen Wahrheit darstellen und dem biblischen Beweise jederzeit nachfolgen lassen*).

Man wähle beim Religions-Unterricht richtige, deutliche und kräftige Stellen, gebe deren nicht zu viele, aber lasse die wenigen recht fest lernen, erkläre sie, so weit es nöthig ist, und lasse sie oft wiederholen.

Beispiele. Beispiele sind Darstellungen des Allgemeinen durch das Besondere und ein vorzügliches Versinnlichungsmittel (siehe deßhalb Versinnlichung), allgemeiner Wahrheiten und Begriffe. Besonders in der Katechese lassen sie sich zweckmäßig anwenden, bald um

*) Wir glauben als Christen nicht nur, was Christus gelehrt hat, sondern wir müßen es glauben, weil er es gelehrt hat, sonst ist unser Fürwahrhalten kein Glaube an Christum.

dadurch den Begriff oder Satz, welch in sie untergeordnet sind, zu erzeugen oder um ihn zu erläutern; als Regel für die Beispiele gilt, daß sie richtig, deutlich und unanstößig sind. (Beispiele als Bildungsmittel bei der Erziehung siehe: moralische Erziehung.)

Bibel. (Anwendung in der Schule.) Die Bibel, sagt Krummacher, ist das Haupt-, Hand-, Haus- und Lebensbuch des Christen, also auch das Hauptschulbuch. Sie ist das Hauptbuch, denn aus ihr schöpft der gemeine Mann all seine religiöse Weisheit, auf sie gründen sich alle Religionsvorträge, die er hört, in ihr sucht er Trost im Leiden, Hoffnung auf die Zukunft. Wie sollte er sie aber als solche zu kennen und zu benützen im Stande seyn, wenn er nicht in der Jugend hiezu geleitet würde. Der Lehrer muß es also für eine heilige Pflicht achten, seine Kinder mit der Bibel bekannt und sie zum Mittelpunkt seines Unterrichts zu machen. Allein er hüte sich, einen unumschränkten Gebrauch von der Bibel zu machen. Er darf

1) die Bibel nicht als erstes Lesebuch benützen oder wohl gar zum Buchstabiren. Die ersten Versuche im Lesen sind mit mannigfaltigen Schwierigkeiten für Lehrer und Schüler verbunden, und den Letztern müßte das heilige Buch bald entleiden. Die Bibel bleibt also in Schulen nur Lehrbuch, und darf nie zum Lesebuch herabgewürdigt werden. (Indessen wäre es doch zu wünschen, daß auch die Lesebücher leichte Lehrsprüche und moralische Sentenzen enthielten, um schon hierdurch auf die Bibel vorzubereiten.)

2) der Lehrer mache den Uebergang vom Lesebuch zur Bibel so feyerlich als möglich. Er sage den Kindern, daß die Bibel ein heiliges Buch sey, das von Gott stamme und Alles enthalte, was sie als Christen glauben und thun müßten, um hier und dort glücklich zu werden.

3) die Bibel darf nur mit Auswahl gelesen werden, d. h. in einer verständigen Anordnung und Folge ihrer Bücher, mit Uebergehung Alles dessen, was der Jugend völlig unverständlich und ungenießbar oder gar anstößig ist. Da jedoch dieß nicht immer geschehen kann, weil durch das Ueberschlagen der Zusammenhang unterbrochen wird, oder weil oft ein großer Abschnitt vortrefflich ist und nur eine Stelle desselben vermieden werden muß — so sind die Bibel-Auszüge, Schul-Bibeln *) die zweckmäßigsten Mittel, Gebrauch von der Bibel zu machen. Ueberhaupt sprechen folgende Gründe für diese Hilfsmittel:

---

*) Bibel-Auszüge und Schulbibeln — von Natorp, Zerrener, Caunabich, Seiler, Legelmann, Schneider, Scherer u. s. w.

a) Die Bibel enthält Vieles, was für die Jugend theils unverständlich, theils unbrauchbar (z. B. die Geschlechts-Register, die Kriegs-Geschichten, die Beschreibungen der jüdischen Heiligthümer, die Offenbarung Johannis), theils anstößig ist.

b) Sie enthält Vieles zerstückelt und zerstreut, was verbunden und zusammengestellt viel leichter zu verstehen ist, und kräftiger wirkt. Die Sprüche Salomonis, Sirachs, die Lehren Jesu, besonders seine Geburts- und Leidens-Geschichte gewinnen offenbar, wenn das Zusammengehörende zusammengestellt wird.

c) Die Bibel wird von den Kindern mit größerem Nutzen, Reiz und Ehrerbietung gelesen, wenn ihnen nur das Kräftigste und Schönste ihres Inhalts in harmonischer Verbindung vor die Augen und die Seele gebracht wird.

4) Man lese das neue Testament fleißiger, als das alte.

5) Wird ein neues Buch begonnen, so schicke der Lehrer erst einen kurzen Unterricht vom Inhalt desselben, seinem Verfasser, Zweck, Werth, Titel u. s. w. voraus, jedoch alles kurz. Auch mache man auf die Zeitfolge aufmerksam, in welcher die Bücher abgefaßt wurden, und zeige, daß die Bibel in verschiedenen, Jahrhunderte von einander entfernten, Zeiten geschrieben wurde, daher die Schreib- und Vorstellungs-Art nach dem Grad der wachsenden Cultur verschieden sey.

6) Man verwende zum Bibellesen eigene Stunden. Hier lese man größere Abschnitte, die mit Umsicht gewählt sind, (wo keine Bibel-Auszüge in der Schule sich befinden) erkläre, ohne weitschweifig oder gelehrt zu werden, das Schwierige und Dunkle, als: Bilder, fremde Sitten, Wörter, Redens-Arten, besonders, wenn sie sich in Stellen befinden, die als Beweisstellen gelesen oder auswendig gelernt werden. Zu diesen unverständlichen Worten gehören alle die

a) von der heutigen Art sich auszudrücken, abweichen, alle veraltete, fremde und hebräisch-deutsche Wörter und Redens-Arten;

b) die meisten uneigentlichen und bildlichen Wörter und Redens-Arten, bei denen der Lehrer dem Schüler dazu behilflich seyn muß, daß er den eigentlichen Ausdruck selbst findet;

c) die vielbedeutenden Ausdrücke z. B. Welt, Glaube u. s. w., für welche der bestimmte Ausdruck aufzusuchen ist.

7) Man gebe in diesen eigentlichen Bibellectionen dem Kind eine Anweisung, die Bibel mit Nutzen für die Zukunft anzuwenden, sie als seinen Rathgeber, Führer und Tröster zu schätzen und zu lieben.

8) Man benütze überhaupt die Bibel, als die Quelle wahrer Weis-

heit, in den Religionsstunden, um aus ihr die Beweisstellen aufschlagen und sonst Sprüche voll Kraft und Gediegenheit auswendig lernen zu lassen. Hiedurch sammeln sich die Kinder einen kostbaren Schatz von Religions-Wahrheiten, Lebens-Regeln und Trostsprüchen, die lange bis in das späteste Alter der Seele eingeprägt bleiben, manchen guten Gedanken erwecken, manchen bösen ersticken und manchen erquickenden Trost unter der Last des Lebens ertheilen. Die in der Schule gelernten Sprüche und Lieder-Verse sind eine Saat, die das ganze Leben hindurch Früchte hoffen läßt. Was die Behandlung der Sprüche anlangt, so müßen sie in in ihrem Zusammenhang gezeigt werden, in welchem die einzelnen Gedanken derselben mit einander stehen. Jeder Spruch werde gehörig erklärt, daraus eine wichtige Wahrheit abgeleitet und deren Anwendung in einzelnen Fällen des Lebens gezeigt. Ist der Spruch eine Beweisstelle, so muß der Lehrer auch das Beweisende in der Stelle aufsuchen lassen. In jeder Religionsstunde werden Beweisstellen aufgeschlagen, gehörig erörtert, und die wichtigsten auswendig gelernt.

9) Damit aber das Auffinden der Bibelstellen erleichtert werde, und die Kinder lernen, sich überall schnell in der Bibel zurecht zu finden, mache man sie mit der Ordnung der Bücher bekannt, lasse zuerst nach der Reihe der biblischen Bücher im alten und dann im neuen Testament und endlich in beiden aufschlagen, um die nöthige Fertigkeit im Auffinden zu erzielen. Damit jedoch diese Uebung nicht trocken sey, oder gar Spielerei werde, so kann man nach Auffindung der Stelle fragen: was enthält, beweist, befiehlt, verbietet, verheißt, droht dieser Spruch? oder: wer findet mir den Spruch zuerst: Also hat Gott die Welt geliebt? oder: suchet mir eine Stelle von Gottes Weisheit, Güte von der Pflicht der Dankbarkeit u. s. w.*)!

*) Ein eigenes für diesen Zweck sehr zweckmäßig und methodisch bearbeitetes Schriftchen ist: Materialien in Fragen zum Bibelaufschlagen von J. G. C. Wörle. Stuttgart bei Löflund. 24 kr. Der Verfasser sucht hier eine biblische Geschichte, Geographie, Glaubens- und Sittenlehre in Fragen zu dem Zweck zu geben, damit bei dem Aufsuchen der Stellen nicht nur die mechanische Fertigkeit geübt, sondern auch der Geist in Thätigkeit gesetzt werde.

Für die Fertigkeit im Aufschlagen sind 6 Stufen aufgestellt. In der ersten Uebung lernt das Kind die biblischen Bücher des alten und neuen Testaments nach der Ordnung; in der zweiten außer der Ordnung aufsuchen. In der dritten Uebung muß das Kind den Vers suchen, zu welchem der Lehrer das biblische Buch und das Kapitel angegeben hat. In der vierten Uebung hat es das Kapitel zu suchen, zu welchem der Lehrer das Buch und den Vers angegeben hat. In der fünften Uebung hat es das Buch zu suchen, zu welchem das Kapitel und der Vers an-

Literatur.

Ueber den Gebrauch der Bibel:

Dinter, Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen. 3 Thle. 8. Neustadt, 1817. Wagner. (3 Thlr. 12 gr.)
(2r Theil: Grundsätze der Erklärung).

Callisen, Winke zum erbaulichen Lesen der Geschichte und der Sendschreiben der Apostel Jesu Christi. Altona, 1814. (3 Rthlr.)

Krummacher, Bibelkatechismus, d. i. kurzer u. deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heiligen Schrift. 10te Aufl. Essen. Bädeker, 1832. (6 gr.)

Zerrenner, Anweisung zum erbaulichen Lesen der heiligen Schrift in der Volksschule. Magdeburg, 1819.

Bibelauszüge: Natorp's kleine Bibel. Essen, 1802. (16 gr.) Neue Aufl. Cannabich, christliche Schul- und Volksbibel. Leipzig. (20 gr.)

Scherer, kleine Bibel für die Jugend. Leipzig, 1803. (1 Rthlr.)

Spruchbücher: Tischer, die Hauptstücke der christlichen Religion. Plauen, 1822. 7te Aufl. (3 gr.)

Hofmann, Katechismus der christlichen Lehre, in 2 Jahrgängen und 50 Wochenlectionen geordnet. Hirschberg, 1820. (5 gr.)

Denzel, biblische Sprüche, zur Begründung des ersten Religionsunterrichtes und zum Auswendiglernen in Schulen. 1r u. 2r Cursus. 2te Aufl. Stuttgart, 1815. (6 gr.)

Junker, bibl. Katechismus für Volksschulen. 11te Aufl. Halle, 1810. (2 gr.)

Biblische Geschichte. Merkwürdig ist es, daß gerade die biblische Geschichte, ob sie schon durch Jahrtausende von uns entfernt ist, namentlich das jugendliche Gemüth sehr anspricht. Mag diese unläugbare Thatsache ihren Grund in der Kürze, Einfachheit, in der Sinnlichkeit und Anschaulichkeit der Erzählungen — oder im Alterthum und anerzogenen Vorurtheil haben — sie hat ihn gewiß auch in dem Heiligen, worin die biblische Geschichte gehüllt ist.

Da die Bibel göttliche Offenbarung, die ehrwürdigste Urkunde von dem Walten der Vorsehung in der Geschichte ist, so geht auch hieraus

---

gegeben wurde. In der sechsten Uebung muß das Kind ein ihm bezeichnetes Gleichniß, Evangelium oder eine Geschichte aufsuchen. — Um Ruhe und Stille zu erhalten, lasse man bei leichten Uebungen nur 25—30 Kinder zugleich aufschlagen. Damit aus der vierten Uebung keine Zeit-Verschwendung entsteht, füge man jedesmal die Bemerkung bei: das Kapitel ist unter den 1. 10. 20. 30. u. s. w. zu finden. Bei der 3. und 4. Uebung lassen sich noch die Veränderungen anbringen:

1) Wenn eine oder mehrere Schriftstellen gelesen sind, so frage man: wovon handeln diese Stellen.

3) Oder man fordere das Kind auf, den Vers zu suchen, der von der Allgegenwart, Allwissenheit Gottes u. s. w. erzählt.

Auch für den Religions-Unterricht ist das Schriftchen ganz zweckmäßig.

die allgemeine Verbindlichkeit hervor, den natürlichen und wundervollen Erzählungen der Bibel seine ganze Aufmerksamkeit zu schenken, sie dem Gedächtniß unauslöschlich einzuprägen, denn Unbekanntschaft mit der biblischen Geschichte (die heut zu Tag leider nur zu oft, wie überhaupt der Religionsunterricht, durch andere Lehrfächer so sehr geschmälert wird) wäre doch nichts anderes, als unverantwortliche Unwissenheit*) in den merkwürdigsten und ausgezeichneten Offenbarungen Gottes, so fern der Glaube an die wichtigsten Wahrheiten unserer Religion durch eine Reihe von Thatsachen begründet, unterstützt, verbreitet und wirksam gemacht worden ist.

Die biblischen Geschichten liefern, wenn sie mit Auswahl und Weisheit benützt werden, einen äusserst reichhaltigen und zweckmäßigen Stoff zur Entwicklung religiöser und moralischer Grundsätze, sind auch zum Theil so eng mit dem kirchlichen Lehrbegriff und der positiven Religion verbunden, manche dieser Erzählungen sind zum Verstehen einzelner Ausdrücke und Redensarten in den Religions- und Erbauungsbüchern der Christen, in den Predigten u. s. w., welche Hindeutungen und Anspielungen auf sie enthalten, so unentbehrlich, daß ihnen mit Recht eine besondere Lehrstunde gewidmet wird. Behandelt man nur die biblischen Geschichten auf eine zweckmäßige Art, hebt man immer die merkwürdigsten und einflußreichsten, die am meisten für das Kindesalter passende Erzählungen heraus**), setzt man das Praktische auf Gottes-Verehrung, Sittlichkeit und christliche Lebensklugheit sich Beziehende in's gehörige Licht, läßt man von den Kindern das Nachahmungswerthe, Ermunternde und Warnende in demselben angeben — so ist die biblische Geschichte vorzüglich geeignet, die geistigen und sittlichen Kräfte der Schüler zu wecken, zu entwickeln und zu stärken.

Die intellectuelle Geistesbildung des Menschen d. h. die Erweite-

*) Möchte man in jenen Schulen, wo der Unterricht im Rechnen, der Formenlehre, der Naturgeschichte u. s. w. so sehr auf Kosten des Religionsunterrichts betrieben wird, doch die Worte Dinters berücksichtigen: Bibellection ist Hauptsache! Wenn deine Kinder glauben, das Kameel sey ein Amphibium, so ist das nicht fein, wenn sie aber die herrlichen Männer Hiob, David, Salomo u. s. w. nicht kennen, so ist das nicht nur unfein, sondern auch unchristlich. Mögen meine Bauernknaben die Schildkröte für ein Insekt halten! Ich lache der Unwissenheit, aber unglücklich und unsittlich macht sie dieser Irrthum nicht! —

**) Wie vielen herrlichen Stoff liefert das alte und neue Testament? Ein Laban, ihm gegenüber ein Jakob; Eli, ihm gegenüber seine Söhne; Johannes der Täufer, ihm gegenüber Herodes — welche Contraste? Die Freundschaft Davids und Jonathans — die Versöhnung Esau's und Jakobs; das Wiedersehen Josephs und seiner Brüder, Joseph in der Grube, der alte Jakob weinend um ihn — Petrus in der Reue, Judas in der Verzweiflung, die Mutter Jesu und der liebreiche Johannes am Kreutze u. s. w.

rung seines Gedächtnißes, die Belebung seiner Phantasie, die Schärfung seines Verstandes wird durch den Vortrag der Geschichte sehr befördert; denn sie weckt Aufmerksamkeit, befriedigt die Wißbegierde; sie erregt die Kraft zum Behalten und das Behaltene wieder zu geben durch ihre eigenthümlichen Reize auf, und mit dem Umfang der gegebenen Vorstellungen, die öfter wiederholt werden, gewinnt die Gedächtnißkraft an Größe, Leichtigkeit, Treue u. s. w.; die Phantasie wird belebt durch die merkwürdigen Veränderungen und Begebenheiten in der Sinnenwelt, namentlich in den Schicksalen ausgezeichneter Personen; der Verstand findet unter der Menge von Thatsachen: Grund und Folge, Wahrheit und Irrthum, Aehnlichkeit und Verschiedenheit, also leitende Idee für selbstthätiges Denken, Urtheilen und Schließen. Ueberhaupt setzt das Geschichtliche die Verstandeskraft leichter in Thätigkeit als alles andere, und Welt- und Menschenkenntniß werden durch sie befördert. Ebenso unverkennbar ist ihr Nutzen in sittlicher und religiöser Hinsicht; denn da die Idee eine Theokratie (eine Regierungsverfassung, nach welcher Gott als unmittelbarer Regent anerkannt wird) vorherrschende Idee der heiligen Schriftsteller ist, da ihre Erzählungen durchgängig eine religiös-moralische Tendenz haben, da sie immer zu Gott zurückführen — was ist natürlicher, als daß jene Idee in dem Gemüthe des Kindes sich festsetze, daß sie zum Glauben an das Daseyn Gottes, an eine weise und gerechte Vorsehung führen. — Die neutestamentlichen Geschichten, so fern sie die Person des erhabensten göttlichen Gesandten, des Eingebornen vom Vater, betreffen, geben jenem Glauben noch eine besondere Richtung, eine eigenthümliche Kraft und neues Leben, nemlich Glauben an Gott, als Vater, Glaube an den Sohn, als der Menschheit ewigen Beglücker, und Glaube an die alles belebende Kraft des Geistes. Ist einmal dieser Glaube durch die heilige Geschichte fest begründet, so ist zuverläßig auch der Grundstein ächter Moralität und Religiösität gelegt. Daß endlich Bekanntschaft mit menschlichen Tugenden und Lastern, mit ihren nähern und entferntern Folgen, daß damit auch Liebe für jene, Abscheu gegen diese, durch die Menge und Mannigfaltigkeit der biblischen Beispiele hervorgebracht werden, bedarf kaum einer Erwähnung. — Unter biblischer Geschichte versteht man theils biblische Erzählungen, theils biblische Geschichte, im engern Sinn.

A. Biblische Erzählungen

sind einzelne Facta, die für sich ein Ganzes ausmachen, ohne daß sie unter sich in einem nothwendig historischen Zusammenhang stehen.

Sie betreffen bald einzelne denkwürdige Personen, bald einzelne merkwürdige Vorfälle oder mehrere in einer Erzählung vereinigt. Sie heissen biblische Charactere, wenn sie besonders den Character, die Denk- und Handlungsweise einzelner Personen, die in der Bibel vorkommen, beschreiben. Sittengemälde, wenn sie die Sitten und Gebräuche der damaligen Zeit darstellen. Die biblischen Einzelerzählungen müssen der eigentlichen Geschichte vorangehen, und eignen sich mehr für den Unterricht in den untern und mittlern Klassen. Sie müssen theils als Grundlage, theils als Beispiele und Belege beim Religionsunterricht benützt, theils aber auch in besondern Lehrstunden vorgetragen werden, jedoch immer in zweckmäßiger Auswahl, denn nicht alle Erzählungen, die in der Bibel vorkommen, können und sollen der Jugend mitgetheilt werden (siehe Anwendung der Bibel*). Man wähle daher stets nur die, welche unanstößig, lehrreich, und solche, die ohne viele Kenntniß über Einrichtungen, Sitten u. s. w. von der Jugend verstanden werden können.

Bei der Mittheilung der Erzählungen muß der Lehrer 1) wahr und treu seyn, d. h. er darf Nichts entstellen, übertreiben. Wer das Wunderbare so sorgfältig als möglich zu umgehen sucht, kennt die Kindesnatur und ihre Bedürfnisse wenig. Gerade jene wunderbaren

*) Eine gute Auswahl biblischer Erzählungen findet sich in den Schriften von Kohlrausch, Küster, Lange, Löhr, Adler, Rauschenbusch, Spitzer, Feddersen, Hübener, Wilmsen, Ewald u. a. In Bezug auf das Alter der Kinder befolge man die von J. Andr. Matthias (in Zerrenners Schulfreund) aufgestellte Stufenfolge:

1) für die untern Klassen eignen sich solche Geschichten, in denen der wundervolle Charakter ist; denn diese sind für das Kind besonders anziehend; dann solche, in denen Gott als unmittelbar redend und wirkend vorgestellt wird, denn sie erfüllen, eben ihres Bildlichen wegen, das Gemüth mit Ehrfurcht für die wirkende Gottheit und für das sittlich Gute, das der Mund Gottes unmittelbar gebietet.

2) Für die mittlere Klasse eignen sich: ausführlichere, wenig oder gar nicht durch Wundervolles ausgezeichnete, an Wahrheiten und Belehrungen der Religion und Moral ergiebigere Erzählungen, z. B. Vorfälle aus dem Leben Josephs, Jesu, so wie einige Parabeln.

3) Den geübtesten Schülern endlich wird Jesu Leben ausführlich und vollständig erzählt, und zwar nach seinem ganzen historischen Zusammenhang und nach zweckmäßigen Perioden abgetheilt. An das Leben Jesu schließe sich die Apostelgeschichte an. Rücksichtlich der Form so werde im ersten Cursus von dem Lehrer vorerzählt und zwar 2, 3 bis 4mal, darauf fragt er das Erzählte ab und fordert einzelne Schüler auf, nachzuerzählen. Lehren und Nutzanwendung bleiben hier noch weg. Im zweiten Cursus beobachte man nicht nur einen genauern Zusammenhang der einzelnen biblischen Geschichten, sondern auch eine etwas größere Ausführlichkeit in der Behandlung. Einzelne Stellen werden zum Auswendiglernen aufgegeben, und faßliche Lehren und Nutzanwendungen daraus hergeleitet. Im dritten Cursus wird das Ganze vervollständigt und vielseitiger behandelt.

Begebenheiten erheben das Gemüth zum religiösen Glauben, ergreifen es und werden bei der allmähligen Reife des Verstandes immer reiner in ihrer Wirksamkeit. 2) Er muß faßlich und verständlich, kindlich, aber nicht kindisch und tändelnd erzählen. 3) So kurz und bestimmt als möglich. Wo also Erläuterungen nöthig sind, so werde man nicht weitschweifig, damit nicht der Gang der Geschichte gedehnt und zerrissen werde. 4) In der Sprache der Bibel. Der ihr eigenthümliche Ton muß beibehalten werden, denn in ihm liegt eine heilige Weihe und Würde. Wo jedoch veraltete, jetzt ungebräuchliche und unverständliche Worte vorkommen, wähle man dafür verständliche und unserer Zeit angemessene. 5) Anziehend und unterhaltend, d. h. so, daß die Kinder es gerne mit fortwährender Aufmerksamkeit und Theilnehmung an den handelnden Personen hören. Zu diesem Zweck erzähle man so sinnlich und anschaulich als möglich, suche selbst durch Mienen und Gebärden verständlich zu werden, und dem Ganzen Leben und Geist einzuhauchen. Wenn in den untern Klassen der Lehrer sich damit begnügen muß, nur hier und da aus den, in der Geschichte dargebotenen, Anschauungen Begriffe bilden zu lassen, und die moralische Urtheilskraft der Kinder zu üben und zu schärfen, und er für diese Klassen füglich die ganze christliche Glaubens- und Sittenlehre in die Erzählungen einweben kann — so müssen dagegen in den obern Klassen die biblischen Erzählungen mehr systematisch behandelt werden. Eine sehr zweckmäßige Anleitung gibt hiezu Carstensens Handbuch der Katechetik. Nach dieser heißt eine Erzählung katechetisch behandeln, so behandeln, sich mit den Schülern so darüber unterhalten, daß sie nicht nur die einzelnen Thatsachen bestimmt und deutlich angeben, sondern auch durch ihre Selbstthätigkeit solche Gedanken und Urtheile erzeugen, die sich aus dem Stoff der Erzählung natürlich entwickeln lassen. Umfaßt die katechetische Behandlung einer Erzählung das Ganze derselben, so heißt sie eine vollständige, und hiezu gehört, daß man

1) nach einer schicklichen Einleitung des Gespräch's die einzelnen Thatsachen und die einzelnen Erläuterungen und Bestimmungen dieser Thatsachen, woraus die Erzählung besteht, nach einander in ihrer natürlichen Ordnung abfragt.

2) Daß man die sittliche Urtheilskraft und die Vernunft des Schülers in Thätigkeit setzt und dem Schüler dazu behilflich ist, seine Kenntniß von dem, was recht und unrecht, gut oder böse ist, so wie seine religiöse Begriffe zu vermehren, zu berichtigen und zu verdeutlichen,

und zugleich gute und fromme Gefühle, Gesinnungen und Entschließungen in ihm zu erwecken und zu stärken. Der Lehrer veranlasse also den Schüler, die äußern Handlungen (ob sie recht oder unrecht, erlaubt oder unerlaubt, recht und zugleich klug sind, aus welchen Gesinnungen, Absichten, Beweggründen sie entsprungen u. s. w.), die handelnden Personen selbst, die Vorfälle und Begebenheiten (diese von ihrer moralischen Seite) zu beurtheilen und leite aus diesen Urtheilen Lehren oder Gebote der Pflicht und der Klugheit her.

3) Daß man die Kinder dazu anhalte, das Lehrreiche, was sie in einer Geschichte, mit Beihilfe des Lehrers, selbstständig aufgefunden haben, auch sogleich auf sich anzuwenden. Man lasse sie zu dem Ende bei Gelegenheit einzelner Stellen bemerken, daß sie jetzt oder künftig in ähnliche Fälle und Umstände kommen können, und lasse sich nun von den Kindern angeben, was sie alsdann thun wollten; doch übertreibe der Lehrer das Moralisiren nicht.

4) Man lege am Ende des Vortrags den Schülern bestimmte Wiederholungsfragen über die Geschichte und deren Anwendung vor und verlange, daß sie einzelne Hauptsachen und Hauptbemerkungen angeben. Zweckmäßig ist es aber auch, die Wiederholung so anzustellen, daß der Lehrer von den Schülern der Reihe nach anzeigen läßt, was sie aus der Erzählung und dem Gespräch darüber behalten haben, um dasselbe zu erklären, zu berichtigen und zu ergänzen. —

Eine andere Art, die biblische Geschichte practisch zu machen und die darinn enthaltenen Wahrheiten anzuwenden, besteht darinn, daß man (wie Dinter es behandelt wissen will) aus der zu behandelnden Geschichte so viele allgemeine Sätze zieht, als sich ohne Zwang daraus herleiten lassen, und diese nun zu entwickeln sucht.

Zu dem Ende wird die erzählte Geschichte examinirend abgefragt, bis man auf den Punkt anlangt, von welchem man eine allgemeine Wahrheit ableiten will. Dieser Satz wird nun in seine Hauptbestandtheile zerlegt, die letztern werden aus der Geschichte herausgehoben und zu einem Ganzen vereinigt, jedoch so, daß dabei die Kinder selbst auffinden und angeben müssen. Um ihr sittliches Gefühl zu wecken, läßt man sie fleißig urtheilen, ob die handelnde Person hier recht gedacht und gehandelt habe — welche Beweggründe sie dabei leiteten? Besonders suche man an Beispielen, den jetzigen oder zukünftigen Verhältnissen der Schüler entlehnt, zu zeigen, wie sie diese Lehre benützen, diese Tugend erreichen, diesen Fehler vermeiden können. Dann reducire man diese Beispiele auf denselben mit den nämlichen Worten aus-

gedrückten Satz, den man aus der Geschichte ausgehoben hatte und weise die Kinder darauf zurück, aus welchem Theile derselben diese Wahrheit ausgehoben worden sey. Erst wenn die Kinder im Stande sind, diesen Satz richtig wieder zu geben oder ihn mit selbst gewählten Beyspielen zu unterstützen und nachdem sie ermuntert worden, von dem entwickelten Satz künftig den gehörigen Gebrauch zu machen, darf man in der Geschichte weiter gehen. Wenn auf ähnliche Weise zwei, drei Sätze durchgeführt sind, so folgt die Hauptwiederholung, damit das Kind in der Uebersicht des zurückgelegten Weges und des Erlernten erhalten werde. Zweckmäßig ist es, zu jeder Erzählung einen passenden Liedervers auswendig lernen und die vorgetragene Geschichte mündlich oder schriftlich nacherzählen zu lassen. —

Mag nun die Behandlung der biblischen Erzählungen seyn, welche sie wolle, so verliere sie nie den dreifachen Zweck aus den Augen:

1) die Kinder mit den allgemein interessanten historischen Theilen der Bibel bekannt zu machen. Denn hieraus lernen die Kinder theils einzelne denkwürdige Personen, theils einzelne merkwürdige Vorfälle kennen und werden dadurch vorbereitet, die Veranstaltungen einsehen und dankbar verehren zu lernen, welche die Vorsehung traf, unter einem Volk des Alterthums diejenigen Wahrheiten der menschlichen Geschichte zu erhalten und von Zeit zu Zeit immer reiner und vollständiger werden zu lassen, welche für die moralische Bestimmung des Menschen die wichtigsten bleiben.

2) Durch die biblischen Geschichten bei den Schülern ehrfurchtsvolle Achtung gegen die in der Bibel niedergelegten Urkunden des Christenthums zu befördern, und so ein heiliges Interesse für dieses Buch aller Bücher ihnen einzuflößen.

3) durch diese Geschichten bei den Kindern ächte Religiosität und Tugendsinn zu erwecken. Wie vortrefflich eignen sich die herrlichen Charactere der Bibel, in welchen die religiöse und moralische Gesinnung die herrschende ist, nicht blos zur Uebung der sittlichen Urtheilskraft sondern auch zur Anregung des sittlichen und religiösen Sinnes und des ächten Christenglaubens. — Dabei vergesse man nie, die Geschichten des alten Testaments in dem Licht des Evangeliums zu zeigen und zu beurtheilen, das der Herr uns angezündet hat, damit die Jugend nicht zu den unvollkommenen und irrigen Religionsansichten verleitet werde, welche Christus zu vervollkommnen oder zu verbannen auf Erden erschien. —

Was die Lehrform betrifft, so ist dem Unterricht die Form des

sokratischen Gespräch wiewohl zweckmäßigster Kürze zu geben, wenn man den Zweck hat, das Nachdenken zu üben, aus der Erzählung religiöse oder moralische Wahrheiten abzuleiten, oder an einem Charakter, einer Handlung das moralische Urtheil zu üben. — Hat man aber die Absicht, religiöse und sittliche Empfindung anzuregen, so muß der Unterricht akroamatisch seyn. Doch ist es am zweckdienlichsten, beide Lehrformen zu verbinden, weil Verstand und Herz gleichmäßig durch den Religionsunterricht gebildet werden sollen.

B. Biblische Geschichte im engern Sinn.

Hierunter versteht man die fortlaufende und zusammenhängende Geschichte der ersten und ältesten Menschen, besonders der jüdischen Nation und der Veranstaltungen der göttlichen Vorsehung zur Bildung dieses Volks und die Gründung des Christenthums, so weit sie in der Bibel enthalten ist.

Damit also die Schüler den Weg, welchen Gott mit Israel gewandelt, die Veranstaltung, die er zur Bildung und zum Heil der jüdischen Nation getroffen hat, überschauen und die Beziehung einsehen lernen, in welcher die Vorbereitungen der A. T. Geschichte zu dem Plane Gottes stehen, den er durch Jesum Christum ausgeführt — so muß in der obersten Classe das, was bis jetzt einzeln aus der biblischen Geschichte gegeben wurde, in Eins zusammengefaßt und in einer zusammenhängenden Reihe die Geschichte Israels vorgetragen werden. Ein kurzer Abriß des Hauptinhalts derselben ist folgender:

1) von Adam bis Noah (1600 Jahre) Schöpfung der Welt. — Adam — Kain und Abel — Vermehrung und zunehmende Verderbtheit der Menschen. — Sündfluth — Noah.

2) Von Noah bis Abraham (400 Jahre). Neue Bevölkerung der Welt. Die Abgötterei verbreitet sich.

3) Von Abraham bis Moses (500 Jahre). Abrahams Geschichte. 1900 J. v. Chr. Er verehrt den einzig wahren Gott. Isaak — Jakob — Joseph. Die Israeliten in Aegypten. Moses.

4) Von Moses bis David (400 Jahre). Moses 1500 Jahr vor Christus. Ausführung aus Egypten. Gesetzgebung auf Sinai. Josua. Einzug in Canaan nach 40 Jahren. Theilung des Landes. Die Richter. Samuel. Der erste König Saul. Der zweite König David.

5) Von David bis zur ...lonischen Gefangenschaft (500 Jahre). David 1060 vor Christi Geb... Salomo. Tempelbau. Theilung des Reichs. Zunehmender Götz...dienst. Die Propheten. Elias. Ende des Reichs Israel und Juda. Babylonische Wegführung.

6) Von der babylonischen Gefangenschaft bis auf Christum (600 Jahre). Rückkehr der Juden unter Cyrus nach Palästina 530 Jahre vor Christi Geburt. Serubabel. Nehemia. Esra. Die Maccabäer im Kampf gegen die Syrier. Im Jahr 60 vor Chr. Geb. kommen die Juden unter römische Oberherrschaft. Johannes der Täufer. Christus. Die Apostel. Im Jahr 70 nach Christo Zerstörung von Jerusalem. Ausbreitung des Christenthums.

Die Haupt-Personen, an deren Leben sich von selbst die merkwürdigsten Begebenheiten anschließen, müßen besonders herausgehoben werden, und überall muß auf die wundervolle Leitung Gottes aufmerksam gemacht und gezeigt werden, wie unentbehrlich den Menschen diese unmittelbare Führung gewesen sey; wie die Menschen sich selbst überlassen so bald wieder vom guten Wege abgekommen seyen, wenn Gott eine Zeit lang zu ihnen nicht mehr geredet habe; wie wohl der Mensch thue, wenn er der Stimme Gottes folge und seiner Leitung überall vertraue. —

Wir schließen hier noch einen Versuch der Behandlung biblischer Geschichten für die obere Klassen an, wie derselbe im Archiv für das practische Volksschulwesen von Dr. Gräfe niedergelegt ist*). Wir schicken noch einige Bemerkungen über das Mittheilen der Geschichte selbst mit, wie sie der Verfasser behandelt wissen will.

Die Mittheilung des Geschichtlichen geschieht von einigen Lehrern, indem sie die Begebenheit von den Kindern lesen lassen. Andere lesen sie selbst vor. Allein bei diesen Verfahrungsarten geht die Lebendigkeit verloren, worauf es doch bei einem erweckenden religiösen Geschichts-Unterricht so viel ankommt. Bei dem Vorlesen der Kinder der Reihe nach kann das Geschichtliche, wenn die Kinder nicht sämmtlich fertig

*) Wenn diese Behandlung auch weitläufiger ist, als sie gewöhnlich in der Schule über jedes einzelne Factum möglich wird, wenn die Kinder bis ins 14. Jahr von dem Hauptinhalt der Bibel eine bleibende Kenntniß erhalten sollen; so gibt sie doch dem Lehrer immer ein Muster, das er nach seinen Verhältnissen mehr oder weniger abkürzen kann. Wohl harmonirt die hier angewandte Lehrform (als beinahe durchgängig akroamatisch) nicht ganz mit den oben angeführten Regeln, allein diese Abhandlung zeigt, welche Vielseitigkeit in der Behandlung der biblischen Geschichte stattfinden könne, und der Verfasser sagt selbst in seiner Einleitung, daß er nicht der Meinung sey, als müße in dieser Form jede biblische Begebenheit entwickelt werden, vielmehr sey sie so verschieden, wie die Begebenheiten verschiedener Natur sind, und es dürfen selbst die Parabeln Jesu nicht alle auf einerlei Weise behandelt werden.

lesen, nicht treu aufgefaßt werden, und das Lesen der Kinder, es mag seyn, wie es will, paßt durchaus nicht in die Natur des Unterrichts. Auch das Ablesen von Seiten des Lehrers ist hier nicht am Ort. Aus dem Ablesenden spricht ein Buch, es ist todt. In dem todten Buch spricht ein fremder Mann, der entfernt ist, den die Kinder nicht kennen. Der Ablesende hat ferner sein Auge auf das Buch geheftet, sein Gesicht ist gewöhnlich ausdruckslos, sein inneres Selbst steht tief im Hintergrunde u. s. w. Der Vortrag sey also frei; denn aus dem frei Vortragenden spricht ein Mensch, er lebt, wir nehmen in seinen Zügen und Bewegungen die Empfindungen seiner Seele wahr. Alles wird so lebhafter und das Interesse mehr erhöht. Aber dieser freie Vortrag sey wahr, schlicht, nicht gemein und schläfrig, ausführlich, verständlich, lückenlos, so weit die Kinder das Factum wissen dürfen. — Was die katechetische Behandlung der biblischen Geschichte betrifft, so läßt sich eine solche Begebenheit an und für sich nicht zu einer strengen kunstgerechten Katechisation machen, wenn gleich es sonst Religions-Wahrheiten gibt, wo man eine ganze Stunde katechisiren kann. Zudem ist die Katechetik nicht immer bei Geistes- und Herzens-Bildung anzuwenden. Man trage deßhalb den Schülern die Wahrheiten, die man ihnen aus einer biblischen Begebenheit mittheilen will, in einer zusammenhängenden populären Rede vor; werfe aber doch, um die Aufmerksamkeit mehr zu beleben, Fragen dazwischen auf. Merkt man, daß die Kinder Einzelnes im Vortrag nicht verstehen, so wende man sich schnell zur Katechetik und von dieser zur zusammenhängenden Rede.

Und nun zur Abhandlung der biblischen Geschichte von David und Absalom. Nachdem durch einen vorbereitenden Gesang, ein passendes Gebet aus dem Herzen und einigen einleitenden Worten auf die Geschichte hingelenkt ist, beginnt

I. Die freie Mittheilung.

Absalom war ein Sohn des frommen Königs David, der euch wohl bekannt ist. Dieser Absalom hatte die Absicht, nach seines Vaters Tode König über Israel zu werden. Er war also einem Kronprinzen zu vergleichen. Als ein solcher suchte er sich auch durch Pracht und Glanz zu zeigen. Er hielt sich Wagen und Rosse, viele Bedienten, 50 an der Zahl, die in der heiligen Schrift Trabanten genannt werden. Seinem Körper nach war er der schönste Mann im ganzen Lande und durch seine Schönheit berühmt. Namentlich wird sein starkes, langes Haupt-Haar bewundert. — Nun müßt ihr wissen, daß

in Jerusalem unter den Thoren der Stadt Gericht gehalten und alle die Sachen entschieden wurden, über welche die Obrigkeit zu entscheiden hatte. Ueberhaupt war es unter den Thoren immer voll von Menschen, weil dort auch Handel getrieben wurde. Unser Absalom nun, der gerne König seyn wollte, und dem die Zeit zu lange dauerte, kam auf den fürchterlichen Gedanken, denselben vom Thron zu stoßen. Dieß fieng er so an: er gieng u. s. w.

II. Abfragung.

Welches sind die Haupt-Personen in dieser Begebenheit? — Wie heißen die übrigen? — Wer waren sie? — Wo trug sich diese Geschichte zu? — u. s. w.

III. Schilderung*).

Denkt euch, l. Kinder! Jerusalem eine große Stadt; an derselben ein weites Thor von hohen Säulen getragen; unter dem Thor und um dasselbe herum viele Menschen, die da aus und eingehen oder auf Bänken sitzen. Da denkt euch nun einen Mann, der ein Kleid anhat, welches glänzt, und der dadurch vor allen hervorsticht; aber nicht dadurch allein. Er ist gerade und schlank gewachsen, ein langes Haar hängt in Locken über die Schulter, sein Gesicht ist schön und blühend, alle Augen sind auf ihn gerichtet. Wer ist es? — Was ist sein Bestreben hier? — Wird er, dieser falsche Schmeichler, stolz und herrisch durch die Menge (Volk), hindurchgehen? — Gewiß nicht! — Er wird einen lieblichen Gang annehmen, und sich nach allen Seiten demüthig verneigen. Wird er wie ein steinernes Bild dastehen, oder sitzen am Thor? Gewiß nicht! Er wird sich zur Linken und zur Rechten wenden, überall hin grüßen, hinlächeln, mit dem Volke freundlich reden, diesem und jenem die Hände drücken. Wird er mit bloßen trockenen Worten ausrufen: wäre ich doch König über Israel, daß ich jedem zu seinem Recht helfen könnte!? — Er wird die Augen scheinheilig zum Himmel erheben, die Hände etwa in einander schlagen, und mit verstelltem Seufzer jene Worte sprechen. Und dieser schmeichlerische, scheinheilige Mann ist — was seinem Körper nach? — Der schönste Mann im Lande. Was seinem Stande nach? — Ein Kron-Prinz, der Glanz und Pracht um und an sich hat. Also alles, was den Menschen anlockt. Welch ein gefährlicher Verführer des Volks,

*) Die Schilderung hat den Zweck, die Haupt-Ereignisse anschaulicher zu machen, Leben und Wärme hineinzubringen und eine um so lebhaftere Theilnahme in den Kindern zu erregen, so daß sie Aug und Ohr werden.

der Absalom! — Nun denkt euch die Menschen einmal auf seinem Zimmer allein. Wie wird er da er[illegible]? — Da wird er sitzen und finster aussehen und brüten, wie [illegible] argen Anschläge recht ausführen will; oder die Begierde, Köm[illegible] zu seyn, die in seinem Herzen kocht, wird ihn unruhig hin- und hertreiben. So zeigt sich der Schleicher, der heimtückische Heuchler, wenn er allein ist. Da ist er ein ganz anderer, als wenn er — wo sich befindet? Welch einen Anblick gewährt es unserm Geist, wenn wir diesen Absalom uns mit seinem Vater, dem König David, zusammendenken! Hier, der Vater mit einem Antlitz voll Aufrichtigkeit und Liebe — dort der Sohn mit Gebärden voll Heuchelei, und einer Seele voll Verdruß und Groll; hier der fromme, gottesfürchtige Mann, dort ein Gottesvergeßner, Frevler (Bösewicht); hier das Alter, das sich auf die Jugend stützen will, dort die Jugend, die das Alter ermorden will. — Welch ein rührendes, schreckendes Bild! Wie herzzerreissend! — Und als er nun dahin geht, dieser Absalom, nach Hebron, mit welch einem Gepränge wird er durch die Straßen ziehen, zum Thor hinaus! Wie mag das Volk anstaunen diesen prächtigen Zug und bald in Menge ihm nachströmen, dem schönsten Mann, dem freundlichen Kronprinzen, dem Liebling, der ihnen Alles verspricht, von dem sie Alles hoffen! — Und wie wird er nun erst zu Hebron, beim feierlichen Opfer, alle Blicke auf sich gezogen und alle Herzen an sich gerissen haben! Sollten da nicht bald laute Stimmen erschallt seyn, welch ein Mann! welch ein Prinz! welch ein König, wenn er auf dem Throne säße! — Vielleicht fügten Uebelgesinnte hinzu: Herunter mit David vom Thron! — Und so hatte, welch eine Uebelthat von selbst begonnen? — Gott! der Sohn zieht mit einem Heer Bewaffneter gegen den Vater! — Und der kniet jetzt vielleicht und betet für seinen Sohn, daß Gott seine Opfer wohl aufnehmen möge.

Welch ein Unterschied zwischen Beiden! Und welch ein Schrecken mußte es seyn, da man ihm dem arglosen, liebenden Vater nun ansagte: dein Sohn hat sich gegen dich gerüstet; die Schaar ist nicht klein. Er konnte anfangs diese fürchterliche Nachricht nicht glauben — wie mußte ihm sein Herz bluten, als sie bestätigt wurde. Welch eine Angst, welcher Jammer im ganzen Pallast! Welch ein Getümmel des Volks und ein Geschrei der Weiber und Kinder mag in den Straßen entstanden seyn. In Trauer gehüllt, weinend stürzt die Menge zum Thor hinaus. Ein König verläßt seinen Thron; Hausväter, Hausmütter ihren Heerd, ihr Eigenthum. Ein Vater flieht vor dem Sohn,

ein König barfuß; ein gekröntes Haupt mit Steinen geworfen — welch ein herzzerreissender Anl' !

Wie zieht Absalom dageg n Jerusalem ein? Auf einem stolzen Roß, gewiß nicht anders; i glänzenden Kleidern, hinter sich eine Schaar von Uebermüthigen, da ist keine Demuth, keine Gottergebenheit, kein Seufzen, kein Weinen; da ist nur Hochmuth, Frechheit, Frohlocken und Jubel. Welch ein Unterschied zwischen dem Einzug des Sohnes und der Flucht des Vaters; die Stadt, von Redlichen und Getreuen verlassen, wird von Verräthern und Treulosen eingenommen. In den Pallast, aus dem ein liebender Vater floh, zieht ein neidischer, boshafter Sohn ein; auf den Thron, von dem ein rechtmäßiger König verdrängt wurde, steigt ein Räuber. Es ist mir, als säh ich ihn sitzen, den Thronräuber auf dem Throne Davids; als sey er angethan mit einem Purpurmantel, eine Krone auf dem Haupt, einen Scepter in der Hand, Ahitophel vor ihm; wie sie beide zufrieden sich anlächeln, dem Rechtschaffenen Hohn sprechen, sich einander den teuflischen Dank sagen und nun ernstlich berathen, was zu thun sey. Wem bebt nicht das Herz, hier an den Rath Ahitophels zu denken, wobei es so ganz auf wen abgesehen war? und wer möchte den einen nicht da herunter reissen von einem Sitz, auf den er nicht gehört, den er geraubt hat, und den andern aus dem Pallast stoßen? Es ist mir, als sähe ich den verrathenen König durch unwegsame Felder fliehen, in den dickſten Wald, zwischen hohen Felsen sich verbergen; seine Getreuen sich um ihn drängen, ihn trösten und als wolle er sich nicht trösten lassen. Was hättet ihr wohl gerne für ihn gethan — warum? Bei allen diesen traurigen Vorstellungen erscheint uns ein Umstand, der mir vorkommt, wie ein schöner glänzender Stern in dunkler Nacht. Wißt ihr, was ich meine? Ich meine den Husai, und wie er vor Absalom tritt und den Rath Ahitophels vernichtet. Je trauriger und schmerzhafter uns jene Vorstellungen sind, um so heiterer und beruhigender ist uns das Erscheinen, die Treue, der Muth, die Klugheit des Husai und das Gelingen seiner redlichen Absicht. Als wäre ein Engel vom Himmel gesandt, einen verrathenen König zu rächen, einen verrathenen Vater wieder zu Ansehen zu bringen, so sehe ich in Gedanken Husai vor Absalom. Aber ein schrecklich Bild ist auf der andern Seite wieder, die Verzweiflung und die lezte unglückselige That wessen? Wie schlägt und pocht gewöhnlich das Herz eines Verzweifelten, wie treibt ihn die Angst, wie entstellten sich seine Gebärden; wie wird er ein Entsetzen aller Menschen, wenn sein entseelter

Körper da liegt, dem er gewaltsam [illegible] Leben nahm, hu, es schaudert einen, daran zu denken. Was mag [illegible]gen wieder in dem Herzen Davids vorgegangen seyn, während [illegible]hlacht im Walde Ephraim? Wo seine Unterthanen sich bekrieg[illegible]ndeskinder das Blut von Landeskindern vergossen! Sein eig[illegible]n es war, der dieses Unheil gestiftet! Gott! welch ein Schicksal für einen frommen, menschenfreundlichen König, einen liebenden Vater, wie David es war! Und welch ein Zustand war das für ihn, da man ihm nun die Nachricht von dem Tode seines Sohnes brachte! Er sprach seine Empfindungen aus. Es war ein Schmerz, den David empfand, wie ihn nur ein Mensch haben kann. Er ward der Verzweiflung nahe. Der arme Vater! Wie wehe thut mir, und gewiß auch Euch sein Schicksal! Absalom hängt an einem Baume. Der gewaltige Prinz! Da schwebt er ohnmächtig zwischen Himmel und Erde, am Baumast — der schönste Mann im Lande; da wird seine Zierde, sein langes Haar ihm zum Verderben! Da vergeht seine Schönheit schneller, wie das Blatt des Baumes, an dem er hieng, verwelken konnte! Der Liebling des bethörten Volks, er stirbt in dem Unheil, das er selbst angerichtet, einen schimpflichen Tod! Wehe der Thorheit der Menschen, wodurch sie sich und andere in ein solches Verderben stürzen! Sollte Absalom, da er hilflos am Baume hieng, nicht schmerzliche Reue gefühlt haben? Nicht gezittert haben vor der Ewigkeit und Gottes Richterstuhl? Oder ob er in seiner Verstocktheit beharrte? — Das weiß Gott! — Wir haben jetzt, lieben Kinder, die Hauptvorfälle dieser Geschichte uns vorgestellt und wollen nun die Thaten darin näher betrachten.

VI. Beleuchtung der Handlungen.*)

Absalom wünscht König zu seyn und stürzt darum seinen Vater vom Throne. Was für eine That? Wie würdet ihr sie nennen? Auf welch' eine listige Weise fängt Absalom sie an? Er erschleicht die Liebe des Volks, und sucht sich dasselbe durch eine Reihe von Jahren recht fest zu machen; das Volk ist auch thöricht genug, sich von ihm täuschen zu lassen. So gewinnt er eine weltliche Macht. Dann sagt er seinem

*) Beleuchtung der Handlungen, insofern sie auf den Verstand und freien Willen der handelnden Personen Bezug haben. Aus solchen Beleuchtungen lernen die Kinder in das Innere menschlicher und ihrer eigenen Handlungen blicken, sich die Fragen beantworten: Woher kommt dieß? — wohinaus will es? So lernen sie diese Handlungen recht würdigen. Wie nothwendig ist Beides? Denn welch schiefe, oberflächliche, lieblose Urtheile fällt das Volk über die Handlung seiner Nebenmenschen und über seine eigene! Wie wohl über diese keine lieblose. —

Vater, er wünsche nach Hebron zu gehen, und zu opfern; also eine religiöse Handlung zu verrichten. Warum gab David hiezu gewiß gerne seine Zustimmung? und aus welchem Grunde noch? Hier schöpfte er auch am wenigsten Verdacht, warum? Nun fordert der arglistige Prinz 200 seiner Anhänger auf, ihn nach Hebron zu begleiten; verschweigt ihnen aber, was er eigentlich vor hat. Es hätte sich doch sonst wohl einer oder der andere besinnen, mehrere wankend machen, und das Werk der Finsterniß verrathen werden können. Aber so zieht er sie erst dahin, wohin er sie haben will, nach Hebron. Hier hat er sie von der Hauptstadt, vom König hinweg, alle auf einem Haufen. Hier kann er auf sie wirken. Die offene Natur, das Beisammenseyn Vieler ermuntert, macht zu Unternehmungen aufgelegt. Nun kömmt das Opfer hinzu. Eine solche feierliche Handlung von einem beliebten, blendenden Prinzen muß den Haufen vermehren, zieht ihn dichter an einander, bewegt die Gemüther, erregt Schwärmer; der Schwindel des Einen reißt den Andern mit fort. Der Tumult der Menge übertäubt die bessere Gefühle des Einzelnen. Welch eine Veranstaltung, bethörte Menschen ganz zu bethören, Uebelgesinnte zu reizen! Welch ein verschlagener Betrüger, der Absalom! — Was räth ihm Ahitophel in Jerusalem? Warum mochte denn Absalom hernach noch den Husai holen lassen? War ihm vielleicht der Rath des Ahitophel zu grausam? Wir wollten das gerne glauben. Allein was räth Husai? War dieß schonender gegen den unglücklichen König? Es sollte ja da kein Mann übrig bleiben. Welch ein Blutbad, das Ahitophel doch noch vermeiden wollte! Welch ein schreckliches Schicksal wäre das für den König gewesen! Und in welch eine Gefahr geräth nicht weniger, wie bei dem Rath Ahitophels, sein Leben? Warum aber mochte denn Absalom den Husai holen lassen, da ihm doch anfangs der Rath des Ahitophels wohl gefiel? Man kann nicht anders denken, als Absalom habe recht sicher gehen, den besten Rath haben wollen, über seinen Vater zu siegen. Es ist fürchterlich, Kinder, aber es ist so! die Wahrheit liegt zu klar da, und wir dürfen uns nicht scheuen, sie zu erkennen; wir dürfen keine Laster bemänteln wollen, so gern wir auch als Christen entschuldigen, was zu entschuldigen ist.

Mit dem Ahitophel stand Absalom gewiß schon lange im Bündniß. Wie hätte er sonst erwarten können, der Minister des Königs werde sogleich gemeinschaftliche Sache mit ihm machen, da er nach ihm schickte? Zumal, da Ahitophel bei David in großem Ansehen stand. Also

gewiß hatte Absalom sich vor allem des Ahitophels versichert. Was aber mag diesen bewogen haben, einem Herrn, der ihn hochschätzte, untreu und eidbrüchig zu werden? — Sein böses Herz und Absaloms Schliche müßen natürlich die Hauptsachen gewesen seyn. Wer weiß, wie oft er seinen Herrn, den König, schon heimlich hintergangen hatte! Sein Rath, den David zu überfallen, da er noch in voller Bestürzung sey, sein Heer noch nicht geordnet habe; ihn so in der Nacht zu überfallen, dieser Rath war für den unglücklichen König der gefährlichste. Unfehlbar wäre er verloren gewesen, hätte ihn nicht Husai, ein wahres Werkzeug Gottes gerettet!

Ahitophel war schlau genug, um einzusehen, daß das böse Werk so und nur so geführt werden müße, wie er angerathen hatte. Er kannte den David als seinen äußerst liebreichen König und Vater; als ein solcher aber mußte er jetzt in der größten Bestürzung und Trauer seyn; er kannte ihn aber auch als einen Helden, und als solcher mußte er sich bald fassen und Kraft besitzen, seine Feinde zu überwältigen. Daß Absalom, der sonst so verschlagene Prinz, dieß nicht auch einsah, und nicht den Rath Ahitophels als den besten befolgte, kömmt blos daher, weil er ein Schleicher war. Rasche, offenbare Thaten waren nicht recht seine Sache. Er hielt gern nach dem Sprichwort hinterm Berg und lauerte, sah die Gelegenheit ab. Daher schlich er auch viele Jahre um das Volk, ihre Herzen zu stehlen, und darum wollte er hier warten, bis ganz Israel, wie Husai rieth, versammelt sey. Gerade aber dieses Ablauern, diese schleichende Behutsamkeit, wurde ihm hier zum Verderben —. Wie Ahitophel klug genug war, jenes anzurathen, so war er es auch, um bald einzusehen, daß die Sache schlimm ablaufen werde, da Husai's Rath befolgt wurde. Nur fehlte es ihm an Ruhe und Muth, woran es eigentlich allen bösen Menschen fehlt; es ergreift ihn Verzweiflung und er geht hin und? — Husai scheint anfangs mit seinem Könige nur trauern zu wollen. Sobald ihn aber dieser auffordert, sein Retter zu werden, so ist er bereit, er scheut sich nicht, nach Jerusalem zu gehen, so viel er auch als Freund des Königs dabei wagte. Er bekam es mit einem Absalom und Ahitophel zu thun, und wir wissen, wie gefährlich sie waren. Wer sicherte ihn vor Verrath? Wer bürgte ihm, daß er die Listigen täuschen, ihrer Schlauheit entgehen werde? — Dennoch geht er hin im Vertrauen auf Gott. Die Rettung seines Königs gilt ihm mehr, als was? — und wie klug führt er seinen Auftrag aus! — Der Rath,

den er gibt, könnte für einen behutsamen Schleicher, wie Absalom, nicht besser gefunden werden. Er war ganz nach der Denkungs-Art der Person, die ihn befolgen sollte, eingerichtet. Er hieß diese Person, den Absalom, lauern im sichern Hinterhalt, in dem festen Jerusalem; und warten auf das Versammeln von ganz Israel, dieß war eben recht nach Absaloms Weise. Was konnte also nicht fehlen? So wußte Husai seinen Mann zu nehmen! — Wohl dem Menschen, der einen solchen Freund hat in der Noth? —

Ihr kennt doch den König David, l. K.! daß er sonst immer muthvoll war, sich nicht fürchtete vor dem Riesen — — alle Feinde Israels besiegte, die Philister, Ammoniter und andere. Wie mag es nun kommen, daß er in dieser Begebenheit so niedergeschlagen ist, sogleich ausruft: laßt uns fliehen! und dann mit verhülltem Haupte, baarfuß, weinend Hauptstadt und Thron verläßt? David war hier nicht als Held oder als Mann so tief betrübt; er war es als Landes-Vater und Familien-Vater. Es waren ja nicht auswärtige Feinde, die gegen ihn anzogen; es war sein eigenes Volk, das sich wider ihn empörte; sein Minister und sein eigener Sohn, die dieß empörte Volk aufgewiegelt hatten und auf ihn losstürmten. Das will viel sagen! Und am meisten schlug ihn wohl welcher Umstand nieder? Ihr wißt, David befahl ausdrücklich, da es in die Schlacht gieng „schonet des Absaloms"; hernach war seine erste Frage? — — Und als man ihm sagt, er sey todt, geräth er fast in Verzweiflung. Welch eine grenzenlose Vaterliebe! — und welch ein entsetzliches Vergehen eines Sohnes! — Ein gewöhnlicher Ungehorsam des Sohnes schon schmerzt den Vater, und wie nun erst, wenn der Sohn gegen ihn das Schwerdt ergreift? — ein ganzes Heer von seinen eigenen Leuten wider ihn empört, und durch Blutvergießen und Verderben sich einen Weg zu dem Besitz des Thrones, dem Eigenthum des Vaters verschaffen will? — das ist nichts geringes! — Und denkt ihr nun hiezu, daß David ein so unbeschreiblich liebender Vater war, so werdet ihr ganz natürlich finden, was? —.

Joab erstach den Absalom wider den Befehl des Königs, warum mochte er das thun? — Das ganze Land war in Unruhe und Aufruhr, der König hart beleidigt, vom Throne verjagt, Blut floß überall, es konnten Städte verwüstet werden und noch größeres Unglück kommen. Absalom war Urheber von allem Unheil, was da war und noch kommen konnte. Dieß alles mußte dem Joab vor der Seele schweben,

als er ihn da hängen sah, den Unglücksstifter am Baum. Durch Einen Todesstreich war er auf immer unschädlich gemacht. Joab war von Natur ein hitziger Mann, ein rauher Krieger dazu, der dabei mit großer Zuneigung an seinem Könige hing, jetzt eben für die Rettung desselben kämpfte; wie natürlich, daß er sich übereilte, den Befehl seines Herrn übersah, und in der Hitze, in der Erbitterung? — was nicht recht war. Von dem Simei möchte man fragen, warum gieng er nicht auch nach Hebron und stellte sich unter das Kriegsheer, wenn er doch einmal feindlich gegen den König handeln wollte. Es scheint, als ob ihm hiezu der Muth gefehlt; aber das kann nicht der Fall seyn. Warum nicht? — War Abisai nicht erbittert genug, ihn zu tödten? — und er hätte ihn getödtet, wann? — — Wer konnte aber nun dem Simei vorhersagen, daß der von ihm unerhört beleidigte König selbst was thun würde? — Was war es aber nun, das ihn hintrieb unter die Begleitung des Königs? — Nichts anders, als sein Haß; seine Rachsucht, die er, dieser Simei, gar nicht mäßigen konnte, die ihn zur Wuth gereizt hat, sich an der heiligen Person des Königs unmittelbar zu rächen —. Hernach wagt er noch, da der König gesiegt hat, wieder zu ihm hinzugehen. Ist das Muth zu nennen? — Es war eine unverschämte Dreistigkeit. Man sollte kaum glauben, daß ein Mensch so unverschämt dreist seyn könne. Aber dieser Simei hat, nach dem Sprichwort, eine dicke Haut, geht blind zu und denkt: David ist ein guter Mann. — Welch ein pöbelhafter dummdreister Verbrecher, der Simei!!

Was Ithai, Barsillai, Ziba und andere für den König thaten, kam gewiß aus was für einem Herzen?

V. Moralische Betrachtung. *)

Nun liebe Kinder! eine Betrachtung über Recht und Unrecht in dieser Begebenheit:

Wer sollte nicht von ganzem Herzen wünschen, Absalom hätte seine Vorzüge, seine Körperschönheit und Klugheit, sein schmeichelhaftes Wesen und seinen Namen als Prinz so für das Gute angewandt, wie er es für das Böse that! Wie viel Freude, Seegen, hätte dieser Mann verbreiten können! — Welch ein Glück, welch ein schönes Gut, wäre er dem Vater gewesen, hätte er ihn nur halb so wieder geliebt,

*) Sie hat den Zweck, die beleuchteten und geprüften Handlungen recht zu beherzigen.

wie er geliebt wurde! — Schade, daß er es nicht that, und sich der Leidenschaft zu herrschen überläßt. Sie wird der Ursprung seines schrecklichen Verbrechens und alles Unglücks und Elends, das wir in dieser Geschichte sehen. Als ein solcher Sclave einer Leidenschaft kannte er kein Gesetz mehr. Er verletzt ungescheut die heiligen Pflichten des Kindes, des Menschen, des Prinzen, die Rechte eines Königs, die Ruhe eines liebevollen Vaters, das Wohl eines ganzen Landes, die Heiligkeit der Religion, die er zu einem Vorwand für sein Werk der Finsterniß mißbraucht. — Er bedenkt nicht der Thränen, die da fließen werden, nicht des Bluts, das da vergossen werden mußte, nicht der Verwüstungen, die da angerichtet werden konnten! Er geht dahin, wohin ihn die Leidenschaft treibt. Es muß biegen oder brechen, was ihm entgegensteht. Gott, das Herz erbebt einem!! — Wir wollen ihn nicht richten, diesen traurig Verirrten; Gott, der Herr, wird ihn gerichtet haben, nach seiner Barmherzigkeit und Gnade. Aber indem wir vor dem Verbrechen eines Absaloms zurückschaudern, wollen wir unsere Seligkeit dadurch schaffen lernen mit Furcht und Zittern! Eben wie beim Absalom, so müssen wir auch an dem Ahitophel recht herzlich bedauern, daß er seine Klugheit und das Zutrauen, das David und Absalom in ihn setzten, nicht immer auf das Gute anwandte. Welch ein unschätzbarer Beistand, Berather und Lehrer wäre er dem König, wie dem Prinzen gewesen! Welch ein Beglücker des Landes, welch ein Vater der Wittwen und Waisen hätte er seyn können! —. Aber er wird treulos, er wird ein Verräther, ein Störer der öffentlichen Ruhe und Ordnung, die er erhalten sollte, der Geselle eines verbrecherischen Sohnes gegen den Vater; er kann diesem Sohne sagen: ich will die Schärfe des Schwerdts gegen deinen Vater und gegen diesen allein kehren; er steht auf dem Punkte, ein Königs-Mörder zu werden. Wie war es möglich, gegen einen so edelmüthigen, frommen Herrn, wie David, so zu handeln? — gegen einen *solchen* Herrn, wenn man seine Liebe und sein volles Vertrauen wirklich besitzt, wie Ahitophel dieß von David besaß? — Nur Ahitophel konnte es! — Endlich läßt er feigherzig auch seinen neuen Herrn, den Absalom im Stich, und beschließt seine Missethat mit einem Selbstmord, macht seine letzte Handlung zu einem Verbrechen, Wehe! —

Nun wollen wir aber auch noch den Simei betrachten. Auch er war ein Majestäts-Verbrecher, aber auf eine niedrige Weise. Er wirft einen König mit Steinen. Welch' eine ganz gemeine, pöbelhafte

Versündigung! Es ist ja schon schändlich und niederträchtig, einen Menschen, selbst den Verworfensten mit Stein oder Koth zu werfen — um wie viel mehr, solches einem frommen Gesalbten zu thun, einem unglücklichen verfolgten König — einem Vater, der über die Grausamkeit seines Sohnes weint! Das ist ja auch ein Ungeheuer im Verbrechen, dieser Simei! Es ist wahrhaftig schwer zu entscheiden, wer sich gröblicher vergieng, Ahitophel oder Simei? — Was hatten beide auf der Stelle verwirket?

Hernach geht Simei hin und fleht um Gnade. Man sollte glauben, er hätte sich aus Scham nicht wieder sehen lassen können, vor seinem Könige, oder er hätte ausrufen müßen: Ich bin nicht werth, o König, daß ich vor deinen Augen stehe! richte mich, wie ich es verdient habe! Aber er kann seinem Könige noch zumuthen, daß er ihn begnadigen soll. Ein neues Vergehen. Es ist zwar sehr gut, daß er Reue fühlt, aber bei einem Menschen, der so gemein ist, wie Simei, kann ich der Reue immer nicht recht trauen, daß sie aufrichtig sey. Und wäre sie es hier gewesen, so wäscht sie die schweren Verbrechen nicht so leicht ab, wie Simei zu glauben scheint. Freuet euch, lieben Kinder, wir kommen in eine bessere Gesellschaft! Die Haupt-Person ist hier — wohl wer? — (David.) Es muß unserm Herzen wohlthun, von ihm, als von einem redlich gesinnten Manne, reden zu können. Er wollte in der ganzen Begebenheit nur das Gute. Er vertraute Gott, ergab sich in dessen Willen, und trug sein Schicksal in Gelassenheit, als von Gott gesandt; liebte seine Feinde, segnete die ihn fluchten, that wohl denen, die ihn haßten und verfolgten, wie wir deiß nicht anders sagen können, von seinem Betragen gegen wen? — und wen? — So finden wir auch rührende Erkenntlichkeit und Dankbarkeit an ihm gegen seine Wohlthäter, wen? — und wen? — gegen Mephiboset war er gerecht. Was soll ich euch aber von seinem Verhalten zu seinem höchst ungerathenen Sohne sagen? David zeigte sich für ihn, als wenn er was für ein Sohn sey? Wenn ich jetzt zu einem Vater redete, der mir gesagt hätte, sein Sohn habe ihn belogen, betrogen, verläumdet; trachte hinterlistig und gewaltsam nach seinem rechtmäßigen Eigenthum, und setze deßhalb sein Leben in die äußerste Gefahr; wenn ich zu einem solchen Vater redete: was sollt' ich ihm sagen? — Sollt' ich sagen: dein Verhalten gegen diesen deinen Sohn muß so zärtlich, so duldend seyn, als wenn er das Alles nicht thue, als wenn er der gehorsamste Sohn sey? — Das könnte ich un-

möglich thun. Denn was sollte ich ihm dann anrathen, wie er sich gegen einen ungehorsamen Sohn betragen solle? — Und würd' ich den ungehorsamen Sohn durch solche Lehre nicht in seinem Ungehorsam bestärken? — Ich müßte also dem Vater sagen: gebrauche gegen deinen ungehorsamen Sohn deine väterlichen Rechte, zwinge den Unhold zum Gehorsam, oder schütze dich vor ihm durch die Obrigkeit! — Und es kann nicht anders seyn, Kinder! David hätte sich, das dürfen wir wenigstens wünschen, gegen Absalom überwinden sollen, und daß er es nicht that, ist etwas, das keinem Vater zur Nachahmung angerathen werden kann, und worauf ihr bei einem Unrecht gegen eure Eltern auch niemals stützen dürft. —

Im Husai finden wir ein mitleidsvolles Herz, wahre innige Theilnahme an dem Unglück seines Königs, einen aufrichtigen Freund, einen treuen Diener, einen Mann voll Muth und einen klugen Retter in der Noth, nur ein Punkt in seinem Betragen ist es, den wir noch näher betrachten müßen. Ihr wißt, was er zu Absalom sagte, daß David nämlich ergrimmt sey, wie ein Löwe, und ihr wißt auch, wie es mit David wirklich stand. Wie nämlich? Husai sprach also eine Unwahrheit. Hierüber muß ich euch belehren. Höret also: jeder Mensch hat gewiße Rechte, die seine Nebenmenschen ihm gewähren müßen. So hat jeder Mensch das Recht, sein Eigenthum von uns zurückzufordern, wenn wir es besitzen, und wir sind schuldig, es ihm zurückzugeben. Nie aber, wenn ich einem Menschen etwas schuldig bin, was zum Verderben gereicht, oder was er augenscheinlich dazu anwenden wollte. Einem Menschen, der einen andern ermorden will, darf ich sein Gewehr, sein Eigenthum nehmen, oder, wenn ich es vorher von ihm besitze, und er es zu diesem Zweck verlangt, muß ich es ihm verweigern. So verhält es sich mit der Wahrheit. Ein Mensch, der augenscheinlich die Wahrheit mißbrauchen will, andere in Elend und Verderben zu stürzen, ist dem ganz gleich, der ein Gewehr fordert, um den Nächsten zu tödten. Und wie es Pflicht ist, diesem das Gewehr zurückzubehalten, so ist es Pflicht, jenem die Wahrheit zu *verschweigen*.

Wendet dieses Beispiel auf Absalom und Ahitophel an! Was wollten diese? Mit wem sind sie zu vergleichen? — Was verhütete Husai? Mit wem ist er zu vergleichen?

Nun müßen wir auch noch die Handlung Joabs betrachten. Joab that Unrecht, daß er den Absalom gegen den Befehl Davids erstach.

Denn David war Herr und Joab? — — und der Diener muß den Befehlen seines Herrn gehorchen. Zuweilen aber kann der Diener dem Herrn großen Nutzen schaffen, und ihn vor Unglück schützen, wenn er nicht so wörtlich nach seinem Befehle — handelt und der Herr dankt ihm nachher dafür. Joab konnte nun wissen, daß David, als ein zärtlicher Vater, ihm nicht wofür danken werde? was hätte er also um so weniger thun sollen? — Aber Joab konnte denken, wenn auch nur dunkel, er wolle David als einen König von den Verfolgungen eines Rebellen befreien, wenn auch David als Vater ihm nicht für den Tod des Sohnes danken werde. Allein Absalom hing wehrlos am Baume, und dieß macht die Handlung des Joab zur unrechten. Hätte Absalom mit den Waffen in der Hand sich gewehrt und sich nicht ergeben wollen, und wäre er in diesem Kampf mit Joab von letzterem getödtet worden, so wäre der Feldherr unschuldig an seinem Tod gewesen. So aber wehrlos hätte er ihn nur gefangen nehmen dürfen.

VI. Eigentliche Nutzanwendung. *)

Was können wir, lieben Kinder, aus dieser Geschichte nun lernen, um recht zu denken und fromm zu leben? Ehret Vater und Mutter. Diese Lehre ist für euch hier die wichtigste, und sie soll am Schluß euch recht deutlich vor Augen gelegt werden. Die andern Lehren sind:

1) Hütet euch vor einer Leidenschaft. In der Leidenschaft weiß der Mensch nicht, was er thut. Da ist er einem Blinden gleich, oft fürchterlich, wie ihr an Absalom sehet und auch an Joab, den seine Leidenschaft zum Mord des Wehrlosen verleitete.

2) Ehret den König. Ein König ist eine heilige Person. Wer sich schlechter Reden über König und Obrigkeit erlaubt, ist einem Menschen gleich, der von einem Hause, das Viele gegen Frost und Unwetter schützt, den ersten Grundstein losreißt. Denn ein solcher Königs- und Obrigkeits-Verräther arbeitet der Achtung, die man diesen Personen schuldig ist, geradezu entgegen. Und hätten diese alle Achtung verloren, so könnten sie eben so wenig für Ruhe und Sicherheit sorgen, wie ein Haus stehen bleiben könnte, dem man alle Grundsteine genommen hätte.

*) Der Schluß der Abhandlung ist eine Hervorziehung und Zusammenfassung der wichtigsten Lehren für das menschliche Leben, die in der ganzen Begebenheit zerstreut liegen und von den Kindern meist selbst gefunden werden.

3) Seyd treue Diener. Ist euch irgend ein Dienst übertragen, so muß man sich auf euch verlassen können. Verläßt man sich auf euch, daß ihr alles wohl einrichten werdet und ihr thut es nicht, so ist man immer übel mit euch daran, und ihr könnt großen Schaden anrichten, wenn gleich nicht gerade solchen, wie Ahitophel. Seyd ihr aber treu, klug, so könnt ihr gleichsam Engel seyn für eure Herrn, wenn auch nicht gerade so wohlthätige, wie Husai.

4) Seyd nicht nur klug, sondern auch gut. Wenn ihr alle Geschicklichkeit und Kenntniß besäßet, und ihr seyd nicht gut, fromm und gottesfürchtig, so ist all' eure Geschicklichkeit und Klugheit nichts werth. Absalom und Ahitophel waren klug genug; aber was half es ihnen? Sie haben nur um so mehr geschadet. Husai war klug und gut, und darum brachte seine Klugheit Segen. Seyd klug, wie die Schlangen, doch ohne Falsch, wie die Tauben.

5) Ihr sollt den Namen Gottes nicht mißbrauchen. Es gibt Menschen, die sich stellen, als wären sie die Frömmsten, die immer Gottes Wort im Mund führen; aber in ihrem Herzen sitzen Falschheit und Tücke. So that auch Absalom, als gehe er aus Frömmigkeit nach Hebron. Was hatte er aber in seinem Herzen? Solche Scheinheiligkeit ist ein großer Mißbrauch des Namens Gottes.

6) Laßt euch nicht vom Schein verleiten. Manche Menschen haben viel Angenehmes von Natur, wissen schön, einschmeichelnd und verständig zu reden und jedermann für sich zu gewinnen. Aber seyd da nicht so schnell mit eurer Liebe und eurem Vertrauen. Solche Menschen können gut seyn, aber auch böse im Herzen, wie Absalom. Man muß immer erst das Herz und das Verhalten des Menschen kennen lernen, dem man sich anvertraut. Menschen, die häßlich von Gesicht und Körper sind, können dennoch das beste Herz besitzen. Laßt euch darum nicht vom Schein verführen, sondern sucht erst den innern Menschen kennen zu lernen.

7) Nehmet euch des Unglücklichen an. Es ist gewöhnlich in der Welt, daß sich zu dem Glücklichen Alles drängt, und den Unglücklichen Alles verläßt. Eines Unglücklichen aber muß man sich annehmen, sein Unglück komme, woher es wolle. Wir dürfen seine Handlungen beurtheilen zu unserer Besserung; aber wir sind nicht dazu gesetzt, ihn zu richten. Wir sollen weinen mit den Weinenden, und je mehr ein Unglücklicher von Allen verlassen ist, um so mehr

muß man sich seiner annehmen. Welche Männer geben uns hierüber in dieser Geschichte schöne Beispiele?

8) Spotte des Unglücklichen nicht. Verspotten und schmähen dürfen wir auch den Bösewicht nicht. Ein böser Mensch kann durch unsern Spott nur noch ärger gemacht werden, während wir ihn vielleicht bessern können, wenn wir ihm ernstlich und freundlich zureden. Wer aber einen unschuldig Unglücklichen höhnt und schmäht, der begeht ein großes Verbrechen. Wer gibt hievon ein trauriges Beispiel?

9) Ehret die Wahrheit. Niemals, unter keiner Bedingung, darf der Mensch lügen. Auch soll Niemand leichtsinnig die Unwahrheit reden, um sich oder andern dadurch zu nützen, wenn er auch nicht den entferntesten Schaden sonst dabei absähe. Treten aber Umstände ein, wo nach unserer besten Ueberzeugung und bei unserer redlichsten Gesinnung durch eine Unwahrheit und nur durch diese das Gute herbeigeführt und das Böse gehindert werden kann, wie beim Husai, da, aber auch nur da, ist uns eine wissentliche Unwahrheit erlaubt.

10) Ehret Vater und Mutter. David hat uns ein Beispiel gegeben, wie unaussprechlich ein Vater den Sohn lieben kann. Den bösen Absalom liebte er noch, und mit einer Zärtlichkeit, die zum Unrecht ward. Das zeigt euch, wie groß die elterliche Liebe ist.

Nun könnt ihr denken, welch ein Glück gute wohlgerathene Kinder für Eltern sind, und von ihrer Liebe könnt ihr euch keine Vorstellung machen. Aber bedenket, Kinder! was folgt daraus für euch? Wenn ihr jetzt nach Hause kommt, so bittet euren Eltern alle Beleidigungen ab, und machet ihnen so viele Freude, wie möglich. Wie werden sie dann Gott im Stillen danken, daß sie so gute Kinder besitzen. Kinder, wenn ihr mich lieb habt, wenn ihr eure Eltern, wenn ihr Gott lieb habt, so werdet ihr für eure Eltern solches Kind. Gott helfe euch dazu, durch Jesum Christum, unsern Heiland! —.

Literatur.

1) F. Kohlrausch, Geschichten und Lehren der heiligen Schrift alten und neuen Testaments, zum Gebrauch der Schulen und des Privat-Unterrichts. Zwei Abtheilungen. 9. Aufl. Halle, Waisenhaus-Buchhandlung. 1823. 16 Gr.

2) F. Kohlrausch, Anleitung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch des vorigen. 2. Aufl. Ebendaselbst, 1812. 16 Gr.

3) F. G. Lisco, das Neue Testament nach der deutschen Uebersetzung Dr. Martin Luthers. Mit Erklärungen, Einleitungen, einer Harmonie der vier Evangelien, einen Aufsatz über Palästina und seine

Bewohner, einer Zeittafel über die Apostelgeschichte und mehreren Registern versehen. Zum Gebrauch für alle Freunde des göttlichen Wortes, insonderheit für Lehrer in Kirchen und Schulen. Berlin, Enslin'sche Buchhandlung, 1834. 2 Thlr. 12 Gr.

4) F. L. Zahn, das Reich Gottes auf Erden. Handbuch zur biblischen und Kirchengeschichte für Lehrer und reifere Schüler und zum Selbstunterricht. 1. Theil, das Alte Testament. zweite Auflage. Meurs, Rheinische Schulbuchhandlung, 1833. 1 Thlr. 12 Gr. 2. Theil, das Neue Testament. Ebendaselbst, 1834. 1 Thlr. 12 Gr.

5) Wilmsen, biblische Geschichte des alten und neuen Testaments. Berlin, 1809. 8 Gr.

6) Dinter, Religionsgeschichte für Volksschulen ꝛc. Neustadt, 1823. 12 Groschen.

7) Morgenbessen, bibl. Geschichten aus dem alten u. neuen Testamente. Breslau. 6 Gr.

8) Dinter, Dr. G. F. Schullehrer-Bibel. Altes Testament. 5 Bde. 1826—28. 4 Thlr. Neues Testament. 3. Aufl. 4 Thle. 2 Thlr. Neustadt, Wagner.

9) Dr. Krummacher, F. A., Paragraphen zu der heiligen Geschichte. Zur Geschichte des ersten Buchs Mose. 8. Berlin, Reimer, 1828. 1 Thlr. 18 Gr.

Folgende Männer haben die biblische Geschichte auf ähnliche Weise bearbeitet:

Spieker, Zerrenner, Adler, Küster, Jerrer, Ziegenbein, Vater, Lange, Löhr, Trefurt, Haab, Dolz, Rauschenbusch, Rosenmüller, Hübner und Andere.

Bilder, Bilderbücher, Bildertafeln.

Bilder sind ein zweckmäßiges Mittel für den Anschauungs-Unterricht, so sehr sie auch von manchen Pädagogen als verderblich verschrieen wurden, welche sie aus dem Unterricht der Kleinen, als die Aufmerksamkeit zerstreuend, verbannt wissen wollten. Was gegen sie gesagt ist, kann doch nur auf einem Mißverständniß oder Mißbrauch beruhen. Es ist nämlich richtig, daß in der ersten Bildungsperiode des Kindes (bis zum vierten Jahr bei Kindern von viel Fähigkeiten, bis zum fünften und sechsten bei mittelmäßigen und schwachen Köpfen) die Bilder nicht am Ort sind, weil hier mehr der Verstand, der Beobachtungsgeist, und nicht die Einbildungskraft geübt werden soll; allein ist diese Periode vorüber, fangen die Kinder an, auf Abbildungen zu merken, ihren Sinn und ihre Bedeutung wissen zu wollen; so ist es Zeit, ihnen diese angenehme und lehrreiche Unterhaltung zu gewähren. Hiebei kömmt alles darauf an, wie sie benützt werden, und ob der Lehrer es versteht, sich ihrer so zu bedienen, daß die Kinder durch die Betrachtung der Bilder angeleitet und geübt werden, an einem und demselben Gegenstand recht viel und alles wahrzunehmen, was daran wahrzunehmen ist, und das Bild mit dem abgebildeten Gegenstand zu vergleichen, zugleich aber auch durch ihre Phantasie alles zu ersetzen, was dem Bild als Bild

mangelt. Wenn die Kinder bei einem Bild lange festgehalten werden, und der Lehrer durch seine Belehrung und Darstellung recht viel in das Bild hineinzutragen und an das Bild zu knüpfen weiß; so wird es für die Entwicklung des kindlichen Geistes gewiß recht wirksam werden. Die zweckmäßigsten Bilder-Tafeln sind die, welche in mehreren Reihen einzelne Gegenstände darstellen, so daß an dem Bild das Kind zugleich im Zählen, Benennen, Ordnen, Vergleichen und Unterscheiden, Beschreiben und Darstellen geübt werden kann. Man läßt zuerst die Bilder zählen, dann die Reihen, dann die Bilder, die zu einer Gattung gehören, läßt dann jedes Bild benennen, und zwar zuerst einfach, dann mit Hinzufügung eines Beiworts, welches ein Merkmal bezeichnet, dann mit Angabe der Gattung, zu der es gehört; endlich mit Hinzufügung des Merkmals, durch welches die Gattung und Art unbestimmt wird, z. B. 1. Eine Weide. 2. Eine dickstämmige Weide. 3. Die Weide ist ein Baum. 4. Die Weide ist ein Wald-Baum. 5. Die Weide ist ein mit Blättern versehener Wald-Baum. 6. Die Weide ist ein fruchtloser mit Blättern versehener Baum. Dieser Satz kann nun noch durch Beschreibung der Blätter, des Stammes, des Nutzens u. s. w. erweitert werden. Läßt man nun noch die Bezeichnung der Zahl hinzukommen, so daß nun der Satz heißt: das erste Bild im ersten Reihen ist eine Weide. Eine Weide ist ein Baum und zwar ein Waldbaum, gehört zu denen, welche Laubholz genannt werden u. s. w.; so wird das Bild gewiß als formales und materielles Lehrmittel seine gute Dienste leisten und zu einer Tafel werden, von der die Phantasie des Kindes alles ablieſt, was sie darauf geschrieben hat. Ueber die Benützung der Bilder handelt ausführlich Niemeyer im ersten Band seiner Grundsätze der Erziehung u. s. w. Er sagt: man gebe einen recht faßlichen und praktischen Unterricht über das, was ein Bild ist und nur seyn kann — man verhüte durch das Isoliren der Gegenstände das flüchtige Anschauen — man komme der Aufmerksamkeit der Kinder auf die Abbildungen zu Hilfe, indem man sich mit ihnen darüber unterhält — man häufe keine zu große Menge von Bildern an. In Beziehung auf die Bilderbücher überhaupt verlangt er a) daß sie nichts darstellen, als was sich sinnlich darstellen läßt, (z. B. übersinnliche Gegenstände, Eigenschaften der Seele, allegorische Wesen u. s. w.) b) Was das Bild darstellt, stelle es möglichst treu, richtig und bestimmt dar. c) Es dürfen nicht zu viele und ganz heterogene Bilder auf ein Blatt zusammengedrängt

seyn. d) Die Maaßverhältnisse seyen möglichst richtig. e) Es herrsche darin ein fester Plan.

Bildung. Die Bildung oder Ausbildung eines Menschen besteht in seiner vollendeten Entwicklung zu seiner Bestimmung. Der Mensch ist also ausgebildet, wenn er allseitig entwickelt, wenn alle in ihm liegende Keime entfaltet und seine ganze Kraft frei geworden ist.

An Bildung hat jeder Mensch Anspruch, weil er ihrer fähig ist, weil er ohne einen gewissen Grad der Bildung weder seine Menschen-, noch seine Berufs-Pflichten so erfüllen kann, wie es seyn soll; weil er ohne Bildung über seine Bestimmung, über seine Verhältnisse und über die Art und Weise, wie er jenen nachstreben soll, im Dunkeln bleibt. Die wichtigste Periode für die Bildung ist die Jugend, und die Bildung kann den 3 Hauptvermögen der Seele gemäß seyn.

a) Eine intellectuelle. Hierunter versteht man die Bildung des gesammten Erkenntniß-Vermögens, d. h. die planmäßige Einwirkung auf die bestimmungsmäßige Bildung aller der Kräfte des menschlichen Geistes, welche zu dem Erkenntniß-Vermögen gezählt werden. *) Sie ist von größter Wichtigkeit, und fordert von Seiten des Lehrers mehr, als bloßes Vordociren und Mittheilen, von Seiten des Zöglings mehr, als das Auffassen und Behalten. Der Mensch soll richtig anschauen, Begriff bilden, urtheilen und schließen, er soll selbst denken lernen. Es ist daher die intellectuelle Bildung doppelter Art:

1) Die formelle (formare) Bildung der Geisteskräfte.

2) Die materielle (materia) Mittheilung des nöthigen Stoffes zum Denken. **)

---

*) Da das Erkenntniß-Vermögen sich zuerst durch die Sinnlichkeit äußert, so müssen die Sinne, besonders Gesicht, Gehör und Gefühl geübt und das Kind durch dieselben zur anschaulichen Erkenntniß sinnlicher Gegenstände geleitet werden. Es muß aber auch ihr innerer Sinn gebildet, d. h. sie müssen sich dessen, was in ihrem Innern vorgeht, deutlich bewußt werden. Gedächtniß und Einbildungskraft müssen geübt werden. — Im engern Sinn versteht man unter intellectueller Bildung die Verstandes-Bildung, wornach man das Kind anleitet, deutliche Begriffe, wahre Urtheile und richtige Schlüsse zu bilden.

**) Die formelle Bildung wird auch intensive Bildung genannt, weil sie sich auf das Innere, die innere Geisteskraft bezieht. Sie besteht also in dem Gewinn an Kraft, Gewandtheit und Geschicklichkeit. Die materielle Bildung dagegen nennt man auch extensive, so fern sie den Umfang, die Ausdehnung und Vermehrung der Kenntnisse (also etwas von Aussen gegebenes) bezweckt.

Bei der formellen Bildung kommt es auf Anregung, Uebung und Leiten, bei der materiellen auf Mittheilung, Belehrung und Anweisung an. Die materielle kann nie allumfassend seyn, kann sich nie auf alle Gegenstände erstrecken, wie die formelle es seyn soll, und wenn die formelle Cultur bei allen Menschen dieselbe ist, so muß die materielle bei den entschiedenen Individuen, je nach ihrem Bedürfniß verschieden seyn. Nicht immer sind beide Arten von Bildung in gleichem Grad vorhanden, aber der Erzieher hat dahin zu achten, daß ein gehöriges Verhältniß beider zu einander erzielt werde. Der formelle und materielle Unterricht müßen sich vereinigen, und zwar so, daß der formelle den materiellen durchdringe und in sich aufnehme. Dem Gesagten zu Folge sehen wir, daß die formelle Bildung die Vervollkommnung der Kraft an und für sich (reine, absolute), die materielle, die Vervollkommnung der Kraft in Beziehung auf gewisse Objecte bezwecken (angewandte, relative). Wenn die formelle Bildung das Kind überhaupt zur möglichen Vollkommenheit im Denken führt, so will die materielle es z. B. über Zahlen und Zahlen-Verhältnisse, über Natur-Gegenstände u. s. w. denken lehren. Es folgt hieraus, daß je jünger der Zögling ist, desto mehr muß der Unterricht formal d. h. erziehend seyn.

b) Aesthetische oder psychische Bildung. Sie umfaßt die Bildung des Gefühl-Vermögens, siehe hiezu: Seelenkräfte.

c) Moralische Bildung, siehe: Begehrungs-Vermögen, Bildung.

Die Verbildung entsteht durch unrichtig angewandte Bildung, durch ein Vergreifen in den Maßregeln, welche unter andern Umständen, bei einem andern Individuum zum Rechten geführt, hier aber von der natürlichen Bahn ablenken und Verkehrtes pflanzen. Solch Verkehrtes ergibt sich mehr oder minder, wenn das Naturell, das Geschlecht und das Alter nicht genug berücksichtigt, oder ganz aus der Acht gelassen werden, wenn ihnen sofort etwas Fremdartiges aufgedrungen, z. B. das weibliche Geschlecht männlich, und so umgekehrt, erzogen wird, das frühere Alter altklug gemacht und mit Kindern raisonnirt und gerechtet wird, u. s. w.

Ueberbildung entsteht, wenn dem Menschen im Einzelnen eine verhältnißmäßig zu hohe Stufe von Bildung gegeben wird, die seiner Bestimmung widerspricht, mit dem Nebenbegriff der Seichtigkeit und Flachheit.

Verwilderung tritt ein, wenn aus Mangel ächter Bildung die niedere Natur und zwar zu frühe, hervortritt, die Kraft des Menschen einseitig und im Widerspruch mit dem rein Menschlichen sich entwickelt.

Bildungs-Mittel der Volksschule. Das Haupt-Bildungs-Mittel einer Schule ist natürlich

1) der Unterricht. Erstreckt sich derselbe auf alle Elementar-Gegenstände, welche die Bestimmung des Zöglings fordert, und wird er methodisch behandelt, so setzt er auch Erkenntnißkraft, Gefühl und Wille in harmonische und stete Thätigkeit — und wird erziehend, siehe hiezu: erziehender Unterricht.

2) Das zweite Bildungs-Mittel ist die Schulordnung. Da nämlich der Unterricht nicht für alle Zwecke der Schulerziehung als Bildungs-Mittel hinreicht, und dort vorzugsweise doch mehr die Erkenntnißkraft und Darstellungskraft in Anspruch genommen wird, wobei freilich auch der Wille in Thätigkeit gesetzt und durch den moralischen und religiösen Unterricht auf das Sittliche hingelenkt wird — so muß die Schulordnung das Fehlende ergänzen. Die Gewöhnung an ein der Sittlichkeit gemäßes Verhalten, wozu es einer Uebung bedarf, die Gewöhnung an Ordnung, an Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Ordnung, Gehorsam ist Sache der disciplinarischen Schulordnung.

3) Das dritte Bildungsmittel ist die Persönlichkeit des Lehrers. In Bezug auf die Wirksamkeit der an sich besten Bildungs-Mittel, so kommt alles darauf an, wie sie der Lehrer behandelt. Die Schulordnung kann übrigens nur gewöhnen, der Erweckung des sittlichen Sinnes nur Bahn machen. Aber eine Gewohnheit ist noch keine Tugend, eine durch Gewöhnung erworbene Fertigkeit noch nicht Sittlichkeit. Um diese zu erzielen, das recht Handeln aus freiem Gefühl, mit Bewußtseyn der Pflicht — wirkt das Beispiel des Lehrers, sein sittliches und religiöses Leben unter Kinder am meisten. Es ist die Macht des guten Beispiels, welches unsichtbar und wortlos sich dem unverdorbenen Gemüthe mittheilt; und wie viel muß es wirken, wenn es der hochgeachtete und geliebte Lehrer gibt! *)

Der Lehrer muß daher seinen Schülern in allem, was er fordert

*) Man gehe, sagt Denzel, in ein Dorf, in welchem ein Lehrer etwa 15—20 Jahre gelehrt hat, sehe nach, ob ein Geist der Rohheit oder der Sittlichkeit in der Gemeinde herrschend sey, und man wird den Lehrer der Jugend kennen, ehe man ihn von Angesicht zu Angesicht sieht.

selbst Vorbild und Beispiel seyn. Dieß gibt seinen Lehren, Ermahnungen und Warnungen eine verdoppelte Kraft. Er muß jede Tugend, jede Ordnung, auf die er dringt, selbst beobachten, daher pünktlich, ordentlich, reinlich, fleißig, thätig u. s. w. seyn. Er soll als sittliches und religiöses Muster der Kinder dastehen.

Bildungstrieb. Da die Menschenkraft überhaupt in Körper- und Geisteskraft zerfällt, so ist auch der Bildungstrieb ein körperlicher und geistiger. Die Naturlehrer verstehen unter Bildungstrieb die in allen organischen Körpern wirksame Kraft, eine besondere Bildung und Form von innen heraus anzunehmen. Diese Kraft offenbart sich durch Selbstbildung und Selbsterhaltung, indem der organische Körper verschiedene Stoffe in sich aufnimmt, sich dieselben aneignet, das Fremdartige absondert, verlorene Theile wiederherstellt, und so sich ernährt, erhält und als organisches Individuum bestimmter Gattung sich fortbildet und aufwächst. Auf ähnliche Weise redet man auch von einem geistigen Bildungstriebe. Man versteht darunter: das natürliche Streben des Menschen eine geistige Individualität zu erlangen und zu behaupten, seine geistigen Anlagen nach dem Ideale der Menschheit eigenthümlich zu entwickeln, und insbesondere die von Außen aufgenommenen Stoffe oder Einwirkungen zu seinen Zwecken mit Bewußtseyn zu benutzen und zu bearbeiten.

Billets. Die Reizmittel, sagt Denzel, welche in die Schulordnung als bestehend aufgenommen werden sollen, sind nicht leicht aufzufinden, weil man so sehr Sorge tragen muß, daß nicht ein moralischer Schaden daraus erwachse, der um so größer wäre, als er sich über die ganze Schule verbreiten und dem Geist derselben eine verderbliche Richtung geben würde. Es gibt auch nicht leicht ein Reizmittel der Art, gegen welches nicht dieses oder jenes zu sagen wäre, und aus dem man nicht einen kleinen sittlichen Nachtheil herausklügeln kann. Die besten Reizmittel sind wohl die Fleißbillets. —

In der That stehen nach unserer Erfahrung die Fleißbillets mit Recht unter allen bisher angewandten Reizmitteln oben an, denn in der Hand eines Lehrers, der die Kunst versteht, sie zweckmäßig anzuwenden, machen sie eine Wirkung, wie kein anderes Mittel, und wer die Billets noch nie oder nicht zweckmäßig angewandt, vermag sich keine Idee von ihrem Nutzen zu machen. Sie eignen sich aber

nur für solche Lehrer, welche ihrem Beruf mit Eifer und Begeisterung vorstehen, während sie in den Händen träger, schläfriger oder unwissender Lehrer in kurzer Zeit allen Werth verlieren, oder vielmehr gar nie einen gewinnen.

Aber selbst bei guten Lehrern werden die Kinder bald dagegen gleichgiltig, wenn sie nicht ganz sorgfältig bei der Anwendung sind. Die Erfahrung beweist dieß zur Genüge, denn schon in manchen guten Schulen wurden sie eingeführt, um nach einiger Zeit wieder weggelassen zu werden, da die Kinder bald eine große Gleichgiltigkeit dagegen zeigten. Wir bedienen uns dieses Mittels bereits seit 28 Jahren, wissen daher aus langer Erfahrung, welche Fehler dabei vermieden werden müßen, wenn die Kinder nicht gleichgiltig gegen sie werden sollen, und können daher mit voller Ueberzeugung unten gezeigte Anwendung den Lehrern empfehlen.

Wie zweckmäßig diese Billets sind, leuchtet schon daraus hervor, daß man durch sie allein jede Leistung des Kindes in ihrer feinsten Abstufung würdigen und belohnen kann, daß bei ihrer Anwendung beinahe gänzlich jede Partheilichkeit des Lehrers, ja sogar jeder Verdacht der Partheilichkeit wegfallen muß*), und daß durch sie am zweckmäßigsten und gerechtesten locirt werden kann, denn Wohlverhalten und Fleiß, Leistungen in jedem Fach und von jedem Grad werden durch sie belohnt. Und welchen Einfluß haben sie auf den Schul- und häuslichen Fleiß, auf den Schulbesuch, auf das zu rechter Zeit Kommen, auf die Ruhe und Ordnung in der Schule! Wie viele Strafen werden hiedurch beseitigt, welch herrliches Mittel zur Verdrängung des Stocks! — Sollen die Billets aber alles dieses leisten, so muß der Lehrer Folgendes beobachten:

1) Er zeige sein Interesse durch Mine, Ton und Gebehrde, und suche den höchsten Werth auf sie zu legen.

2) Er vertheile sie stets gewissenhaft und nach bester Ueberzeugung, da, wo keine Regeln der Vertheilung aufgestellt werden können. Wo aber Regeln festgestellt sind, darf er nie ein Haar breit davon abweichen und hiezu sich weder durch Weinen noch durch Bitten verleiten lassen.

3) Er muß bei der Anwendung eine Sparsamkeit zeigen, als ob er Geld zu vertheilen hätte. Kurz, er muß bei jeder Gelegenheit an

*) Schon der Verdacht der Partheilichkeit wirkt in dem kindlichen Herzen weit schädlicher, als man gewöhnlich glaubt.

den Tag legen, welch hohen Werth er in sie setze, denn der Geist allein, mit welchem er bei ihrer Anwendung verfährt, ists, der das Gedeihen dieses Reizmittels fördert.

Befolgt er diese Regeln nicht ganz streng, so wird er seine Billets in kurzer Zeit von den Kindern verachtet sehen. Welchen Werth aber bei vorsichtiger und zweckmäßiger Anwendung die Kinder darauf legen, ist kaum zu beschreiben. Sie bewahren meistens dieselben wie ein Kleinod in Schächtelchen auf*), die sie immer mit sich führen, bald in der Schule, bald auf dem Wege öffnen, um die Billets zu zählen, oder andern zu zeigen. Wenn das Kind viele besitzt, so dünkt es sich reich. Denn nicht allein deßhalb setzen die Kinder einen so hohen Werth in die Billets, weil sie vermittelst derselben locirt werden, sondern schon der Besitz an und für sich erfreut sie, wie den Erwachsenen der Besitz großer Summen.

Sehr häufig geschieht es, daß, wenn sie bei Fehlern keine Billets erhalten, sie z. B. beim Lesen vor Weinen kaum mehr fortfahren können. Verlieren sie Billets zu Hause, so hat Vater und Mutter**) so lange keine Ruhe, bis sie gefunden werden. Geschieht dieß bei Feld-Arbeiten, (denn sie tragen ihr Kleinod immer bei sich) so läuft das Kind händeringend den Acker auf und ab, sucht und läßt sich von andern suchen, und können sie nicht mehr herbeigeschafft werden, so fühlt sich das Kind so unglücklich, als wenn ein Erwachsener bedeutende Summen verloren.

Auf den Schulbesuch äußern sie einen vorzüglichen Einfluß, denn die Eltern sind oft nicht im Stande, ihre Kinder von der Schule abzuhalten, und dem Verfasser sind sogar Fälle bekannt, wo die Eltern den Lehrer verklagten, aus dem Grunde: seit die Billet eingeführt, sey es ihnen nicht mehr möglich, ihre Kinder auch in den dringendsten Fällen von der Schule abzuhalten.

Filialschulkinder lassen sich oft durch die schlimmste Witterung nicht von der Schule zurückhalten, und die Kinder des Orts lassen gern das Frühstück zurück, um ja pünktlich in der Schule einzutreffen, (da auf die zu späte Erscheinung die Entziehung eines Billets gesetzt, während das Nichtigeintreffen mit einem Billet belohnt wird).

---

*) Wenn Kinder in Ermanglung von Schächtelchen die Billets bloß ins Buch legen — so dulde man dieses nicht, weil sie auf diese Weise leicht verloren gehen.

**) Zu bedauern ist, daß manchmal rohe und unwissende Eltern, wenn Kinder über verlorene Billets untröstlich sind, mit Verachtung davon sprechen, und ihnen sogar befehlen, nie mehr Billets anzunehmen.

In Beziehung auf den häuslichen Fleiß ist der Erfolg nicht minder zu bewundern. Wenn die Eltern aus Armuth oder Rohheit dem Kind keine Zeit zur Arbeit gestatten, so wird sie doch verfertigt, und zwar oft heimlich unter dem Dach oder beim Geschäft auf dem Felde *). Wir wollen nun die Anwendung in der Schule zeigen:

A. Die Billets als Sittenbillets.

Die Ruhe.

Um die Aufrechthaltung der Ruhe und Ordnung zu unterstützen, belohne man das folgsame Kind mit Billets. Diese gebe man ihm beim Anfang jeder Schule zum Voraus, aus zwei wichtigen Gründen, denn a) erstens weiß in zahlreichen Schulen der Lehrer am Ende der Schule nicht mehr immer, ob das Kind sich ordentlich und still verhalten hat. b) Zweitens würde den Lehrer das Kind wegen Unordnung, Schwätzen u. s. w. durch Entziehung eines oder mehrerer Billets bestrafen, so hat den Verfasser die Erfahrung zur Genüge gelehrt, daß die Kinder, die nun einmal ein lebhaftes Naturell haben, und unmöglich der Lust und dem Drang zur Unruh widerstehen können, durch Herausgeben ihrer durch Fleiß erworbenen Billets (als Strafe für ihr Betragen) empfindlich gereizt werden, und zuletzt einen Widerwillen gegen die Billets erhalten. Man gebe deßhalb am Anfang der Schule jedem Kind ein Billet. Verhält es sich ruhig und ordentlich, so wird dasselbe sein Eigenthum, wo nicht, so muß es sogleich dasselbe herausgeben.

Nur in besondern Fällen, bei Unarten von erheblicherem Grad, bestrafe man mit Entziehung.

Auch für das zu rechter Zeit Kommen erhält, wie schon oben bemerkt wurde, jedes Kind ein Billet.

B. Fleißbillet.

I. Die Anwendung beim Lesen geschieht auf folgende Weise:

Der Lehrer nimmt eine Parthie Billets in die Hand und legt nach folgenden Regeln den Kindern dieselben stillschweigend auf das Buch:

*) Alles, was hier gesagt wurde, sind reine Thatsachen und tausendfache Erfahrungen des Verfassers, so übertrieben es manchem scheinen mag. Weiß nur jeder Lehrer mit solchem Interesse die Billets anzuwenden, so wird er sich bald durch ähnliche Erscheinungen überzeugen, und nur noch diese Bemerkung hat der Verfasser beizufügen, daß die Billets die Mädchen mehr ansprechen, als Knaben, und daß Kinder in kleinen Städten mehr dafür empfänglich sind, als Kinder auf Dörfern; Kinder in großen Städten hingegen (weil diese zu sehr an Zerstreuung gewöhnt sind) weniger Interesse dafür haben.

1) In der obern Klasse.

a) Wer mit Interpunktion und ohne Fehler liest, erhält 2.

b) Wer ohne Fehler, erhält 1. (wer mit Fehler — Nichts.)

2) In der 2ten Klasse.

a) Wer fehlerlos liest, (wenn auch langsam) erhält 2.

b) Wer mit einem Fehler, 1. (bei 2 Fehlern keins.)

3) Bei den Lautir- oder Buchstabirschülern sind die Billets ebenfalls ihren Leistungen gemäß anzuwenden.

Anmerkung. Die Billets müßen sogleich gegeben werden, weil im andern Fall unfehlbar Streitigkeiten entstehen würden, und der Lehrer, ohne es zu wollen, entweder ungerecht gegen den Schüler werden, oder von Einzelnen betrogen werden könnte. Denn merkt das Kind, welches unrichtig gelesen hat, daß der Lehrer seiner Sache nicht gewiß ist, so benützt es diesen Fall und beharrt darauf, es habe recht gelesen. Auch wird, wenn die Billets augenblicklich gegeben werden, keine Minute Zeit verloren.

II. Schreiben.

a) Schönschreiben. Bei diesem Pensum können 3, 4—5 Abstufungen stattfinden, und also jeder Schüler genau seinem Fleiß gemäß belohnt werden.

Den besten Schülern, d. h. allen, welche gleich schön geschrieben haben, gebe man z. B. fünf Billete (einen Fünfer an einem Stück), denen, die einen Grad schlechter schrieben, vier, und so herunter bis zu den schlechtesten, welche gar nichts erhalten.

Anmerkung. Dieß ist das einzige Pensum, bei welchem der Lehrer versucht werden kann, partheiisch zu handeln, da hier die Kinder für die Unpartheilichkeit des Lehrers keine Controll seyn können, und es so ziemlich demselben überlassen bleibt, die Leistungen nach Gutdünken zu belohnen.

Weil nun bei diesen Uebungen eine schlechte Feder, eine ungünstige Stimmung u. s. w. oder (sind die Schriften zu Hause geschrieben worden) häusliche Geschäfte die Veranlassung seyn können, daß das Kind manchmal geringere Arbeit liefert, als es zu leisten im Stande ist, so stellen wir als Gesetz fest: daß, wer bis zum andern Tag eine bessere Schrift nachliefert, ein weiteres Billet erhalte, welche Regel jedoch nur für die zu Hause geschriebenen Arbeiten gilt.

Da die Kinder einen hohen Werth in die Billets setzen und ihnen Alles daran liegt, am Locations-Tag eine möglichst große Anzahl von Billets zu besitzen, so ergreifen sie mit Freuden diese Begünstigung,

eine bessere Schrift nachzuliefern. Ist nun die zweite Arbeit nicht besser, so erhalten sie keine Nachzahlung, und es bleibt ihnen freigestellt, eine dritte Schrift zu liefern, und so lange es zu versuchen, bis die Arbeit sich gebessert und ein Billet mehr verdient. Wirklich kamen dem Verfasser auch öfters Fälle vor, wo Kinder 3—4 mal Arbeiten nachgeliefert, um den Preis zu erringen.

b) Rechtschreiben oder Dictirtschreiben. Hier gelte als Gesetz: wer seine Arbeit fehlerlos geliefert, erhält 5 Billet, wer einen Fehler macht 4, wer zwei Fehler macht 3, wer drei 2, wer vier 1 Billet, die übrigen erhalten nichts. —

Anmerkung. Auch in Hinsicht der Selbstbeschäftigung der Kinder in der Schule wird der Lehrer sehen, mit welchem Eifer dieselben sich, ihre Tafeln in der Hand, an ihn drängen, um sich ein Billet zu verdienen. Deßhalb darf sich der Lehrer es ja nicht verdrießen lassen, die Arbeiten anzusehen und zu belohnen.

III. Rechnen.

a) Kopfrechnen. Bei diesen Pensen muß der Lehrer vorsichtig verfahren, um nicht die schwächern Schüler muthlos zu machen und ein Unrecht gegen sie zu begehen. Es gelte daher als Regel:

1) Wer zuerst die Aufgabe löst, erhält ein Billet.

2) Sobald sich 3 oder 4 Kinder in der jedesmaligen Stunde 5 Billets errungen haben, müssen sie schweigen, und rechnen fernerhin nur still mit. Diese Maßregel hat man wegen den schwächern Köpfen zu treffen, damit nicht die besten Rechner alle Preise allein erhalten. Auch schadet sie für den Fleiß derselben durchaus nicht, weil sie im Stillen gewiß nachrechnen, um sich auf die folgende Kopfrechnungs-Stunde zu üben.

3) Die nachfolgende 5 oder 6 Schüler, welche nun zuerst die Aufgabe lösen, dürfen nur so lange mitmachen, bis sich etwa jeder 4 Billet erkämpft, dann rechnen auch sie still mit.

4) Die weitern 5 oder 6 Schüler können sich nur 3 Billets erringen, dann machen sie den schwächern Platz, die ebenfalls wieder sich 2 Billets erkämpfen können, um den vorletzten Platz zu machen, die, wenn jeder 1 Billet errungen, aufhören müssen. Die Letzten erhalten nichts.

Daß jedes Kind, welches die Aufgabe zuerst löste, auch beweisen muß, wie es dieselbe gefunden, versteht sich von selbst, so wie, daß die Billets auch bei Erlernung des Einmal Eins und dergleichen Aufgaben angewandt werden können. Besonders in diesem Pensum des

Kopfrechnens bringen die Billets eine auffallende Wirkung hervor, und reizen die Kinder zur höchsten Anstrengung.

b) Tafel-Rechnen.

1) Alle Schüler, welche zur ersten Abtheilung gehören, mögen, wenn sie z. B. 4 Aufgaben richtig gelöst, 4 Billets erhalten; welche 3 Aufgaben gelöst, 3 Billets, u. s. w.

2) Die der zweiten Abtheilung erhalten bloß für 3 gelöste Aufgaben 3 Billets, für 2 gelöste Aufgaben 2 Billets u. s. w.

3) Die der dritten für 2 gelöste Aufgaben 2 Billets, und für 1 Aufgabe 1 Billet.

Anmerkungen. Daß sich hier leicht mehrere andere Bestimmungen festsetzen lassen, die der Gerechtigkeit entsprechen, fällt dem gewandten Lehrer sogleich in die Augen.

IV. Memoriren.

Hier läßt sich als feste Regel aufstellen:

1) Wer die aufgegebene Anzahl von Sprüchen mit Beobachtung der Interpunktion und ohne andere Fehler hersagt, erhält 3 Billets.

2) Wer dieselben zwar ohne Unterscheidungszeichen, aber fehlerlos hersagt, erhält 2 Billets.

3) Wer zwar einen Fehler macht, aber die Unterscheidungszeichen beobachtet, erhält 1 Billet. Die Uebrigen nichts.

Beim Memoriren der Lieder kann festgesetzt werden —

1) daß jedes, welches ein Lied z. B. von 10 Versen auf die bestimmte Zeit mit Unterscheidungszeichen und ohne Fehler hersagt, 5 Billets (einen Fünfer) erhält.

2) Diejenigen, welche nur 8 Verse lernen, 4 Billets und so herab.

Anmerkung. Da man in überfüllten Schulen nicht die sämmtlichen aufgegebenen Verse hersagen lassen kann, so muß man auf 3, 2—1 Vers, der an das Kind kömmt, dem ungeachtet ihm, wenn es nicht fehlt, die für die ganze Anzahl ausgesezten Billets geben.

V. Kopfbuchstabiren.

Man lasse eine Anzahl Wörter aus einem Buch *) von einer Abtheilung Schüler mehreremal durchbuchstabiren, theile dann an jeden Schüler 1 Billet aus, und beginne nun die Buchstabirübung von

*) Besonders eignet sich hiezu: Kopfbuchstabirbuch in einer lückenlosen Stufenfolge von J. G. C. Wörle, 3. Aufl. Darmstadt bei Heyer. 54 kr.

vornen. Wer fehlt, muß das Seinige abgeben. Das vorher Austheilen erprobt sich als sehr zweckmäßig, da es einen gewißen Reiz für die Kinder hat, das erhaltene Billet nicht mehr herausgeben zu dürfen, und somit die Achtsamkeit geschärft wird. Das Billet wird vom Lehrer vor das Kind hingelegt, wo es liegen bleiben muß, bis es sich entschieden hat, ob das Kind es nehmen darf.

VI. Bibelaufschlagen *), als eigne Lektion.

Auch hier beobachte man wieder das Verfahren, wie beim Kopfrechnen, um nicht ungerecht gegen die Schwächern zu seyn, und ihren Fleiß anzuregen. Wer also

1) zuerst die geforderte Stelle findet, erhält 1 Billet.

2) Die jedesmaligen besten Finder (und das sind nicht in jeder Stunde immer die nämlichen) erhalten 5 Billets, wenn jeder fünfmal zuerst die Stelle gefunden; dann machen sie die Uebung weiter mit, erhalten aber nichts mehr.

3) Die nun folgenden 5 oder 6 Schüler machen so lange mit, bis sich jeder viermal den Preis errungen, dann üben sie sich mit, ohne ferner etwas zu erhalten.

4) Nun erhalten wieder 5 andere Schüler für 3maliges Zuerstfinden 3 Billets — die Nachfolgenden 2, 1, und die Uebrigen nichts.

Auch bei der biblischen Geschichte lassen sich die Billets anwenden, indem man z. B. beim Abfragen des Vorgetragenen die besten Antworten belohnt.

Anwendung der Billets zur Erzielung eines fleißigen Schulbesuchs.

1) Bei muthwilligen Versäumnissen wird der Schüler dadurch bestraft, daß er sein Pensum nicht nachholen darf, er also auch sich keine Billets verdienen kann — eine Strafe, die ihm sehr empfindlich ist.

2) Bei Versäumnissen mit Erlaubniß oder bei Krankheiten ist dem Kind gestattet, das Pensum nachzuholen. Dauert aber die Abwesenheit längere Zeit, z. B. 2—3 Tage, so behält der Schüler seinen alten Platz.

Verhalten des Lehrers.

1) Wenn ein Billet verloren geht.

In diesem Fall kann dem Kind durchaus keine Entschädigung gegeben werden, um dem Mißbrauch einer etwaigen Ausflucht zu begegnen, und strenge Achtsamkeit zu bewirken.

2) Wenn ein Billet gestohlen wird.

*) Ein hiefür eigens bearbeitetes, eine Stufenfolge beobachtendes Schriftchen ist: Materialien zum Bibelaufschlagen ꝛc., von Wörle. Stuttgart bei Löflund. 24 kr.

Das Kind erhält dafür, wenn der Dieb nicht entdeckt wird, keinen Ersatz. Gestohlene Billete kommen gewöhnlich dadurch an den Tag, daß der Entwender beim Abgeben zu viele hat, was sowohl der Lehrer als die Mitschüler leicht entdecken, um so mehr, da die Schüler immer so ziemlich wissen, was der Nachbar hat, und sie überhaupt sehr auf einander Achtung geben.

3) Wenn Billet nachgemacht werden.

Der Lehrer darf von diesem Gegenstand nicht eher sprechen, als bis der Fall einmal vorgekommen, um nicht die Kinder auf die Möglichkeit eines Betrugs aufmerksam zu machen. Die Untersuchung und Bestrafung muß ernst und feierlich geschehen, die erste Strafe sey gelind die zweite derb.

Kann der Falschmünzer nicht entdeckt werden, so hat der Lehrer bei dem ersten Vergehen der Art an, immer bei der Einwechslung Acht zu geben, ob sich keine falsche vorfinden.

Ueberhaupt ist hier Vorsicht nöthig, wenn einmal Vergehen der Art vorkommen, deßhalb müssen Kinder beim Empfang schon nachsehen, ob das Billet ein ächtes ist, und umgekehrt der Lehrer beim Einziehen. Auch das von Zeit zu Zeit wiederholte neue Anfertigen und Verändern der Billets schützt vor dem Nachmachen.

4) Wenn Billete zurückbehalten werden.

Haben Kinder mehr Billet in einer Woche erhalten, als sie nöthig haben, um ihren Platz zu behaupten, so werden sie zuweilen versucht, den Ueberschuß auf die nächste Woche zu verwenden. Diesen Betrug entdeckt man leicht, weil die Kinder immer auf einander Acht geben, wie viel jedes Billets besitzt.

Von der Location.

Am Ende jeder Woche wird mit den Billets locirt, und über die Zahl der jedesmalig eingereichten Billets kann man ein Verzeichniß führen, um darnach bei der etwaigen Preis-Vertheilung zu verfügen.

Würde der Lehrer an jedem Monat denjenigen Kindern kleine Prämien z. B. passende Bilder, niedliche Billet-Schächtelchen ertheilen, welche die meisten Billets einreichen, so könnte ihr Werth dadurch noch erhöht werden.

Bei der Location treten alle Schüler aus ihren Plätzen, und stellen sich in eine Reihe. Wer nun die meisten Billets vorweist, erhält den ersten Platz (haben aber mehrere eine gleiche Anzahl, so bleibt die Location unverändert), und so wird nach der Zahl der Billets der Platz bestimmt.

Endlich ist noch zu bemerken, daß man denjenigen Kindern, welche innerhalb eines Monats die meisten Billete erhielten, größere elegante viereckigte Billets mit darauf gedruckten Sprüchen geben kann. Drei solcher Billets geben Anspruch auf den auszutheilenden kleinen Preis bei der Schulprüfung. Diese Billets bleiben Eigenthum der Kinder, und erinnern als erfreuliche Zeugnisse des Fleißes und Wohlverhaltens in der Schule noch in spätern Jahren an die gut benützte Schulzeit.

Vom Auswechseln der Billets.

Sobald es dem Lehrer an Einer-Billets mangelt, so wechselt er die vertheilten Billets gegen die weißen oder farbigen Fünfer ein, welches den Kindern neue Freude macht.

Von der Verfertigung der Billets.

Der Lehrer verfertige sich bei einer Anzahl von 100 Kindern etwa 500 Stück Billets Einer und 100 Stück Fünfer.

Da es durchaus nicht gleichgiltig ist, in welcher Form sie verfertigt sind, und in welchem Zustand sie sich befinden; so wähle man die gefällige runde Form, in der Größe eines Dreibätzners. Auf die Einer-Billets schreibe man das Wörtchen „gut", und unter dasselbe den Anfangsbuchstaben des Namens des Lehrers, und auf die Fünfer das Wörtchen „gut", die Zahl 5 und den Anfangsbuchstaben des Namens des Lehrers. Um nun stets einen neuen Reiz in sie zu legen, so schreibe man bei einer neuen Auflage (die immer sogleich verfertigt werden muß, wenn die Billets stark beschmutzt sind) mit schwarzer und rother Dinte, und zwar so, daß bei einer dritten Auflage die Worte rücksichtlich der Farbe umgekehrt werden, so wie abwechselnd mit current, canzlei und lateinischen Buchstaben. Zu den Fünfer nehme man bei der 3. Auflage ein farbiges Papier, und später ein farbiges Papier von mehreren Sorten. Diese Veränderungen sind theils des Reizes, theils des möglichen Betrugs wegen nöthig.

Was endlich die Verfertigung der Billete selbst betrifft, so verfährt man dabei auf folgende Weise:

Man nimmt ein sogenanntes hohles, schneidendes Durchschlag-Eisen, das jeder Schlosser verfertigen kann, setzt solches auf ein 8 oder 12fach zusammengelegtes Papier, und schlägt es vermittelst eines Hammers auf einem Stück Holz ganz durch. Das hiezu bestimmte Holz (weiches oder hartes) muß mit dem Kern nach oben stehen, damit das Eisen sich sanft einsenken kann.

In Ermanglung eines Eisens lassen sich die Billets auch auf fol-

gende Art verfertigen: Man legt auf ein mehrfach zusammengelegtes Papier ein 2 Loth Gewicht, umkreist es mit einem spitzigen Instrument, und schneidet es dann mit der Scheere aus.

Blödigkeit. Blödigkeit und Menschenscheu, sagt Niemeyer, ist zum Theil periodisch. Fast jedes Kind hat eine Anwandlung davon. Sie ist aber auch ebensowenig ein sicheres Zeichen eines schwachen Verstandes, als eines bösen Gewissens. Gerade die schwachen Köpfe sind nicht selten am ersten dummdreist und unverschämt. Das bloße Zurufen: sey dreist! macht oft nur noch verlegener; es ist daher in der Regel besser, wenig Notiz davon zu nehmen. Das sicherste Mittel ist: Kinder zwar oft unter Menschen zu bringen, sich aber in der Gesellschaft nicht zu viel mit ihnen zu thun, zu machen: sie nähern sich dann von selbst, und lernen den Menschen und sich selbst vertrauen. Eine gewiße Beobachtung des Schicklichen muß übrigens Gesetz für sie von früh an seyn, welches wohl erzwungen werden kann.

Besonders in der Schule hat der Lehrer den Ankömmlingen ihre Schüchternheit und Blödigkeit zu nehmen, um so mehr, als die Kleinen gar häufig mit einem ängstlichen Vorurtheile die Schule betreten. Man mache also dieselben zutraulich und gesprächig.

Briefschreiben, siehe schriftliche Aufsätze.

Buchstabirmethode. Das Eigenthümliche dieser Methode besteht darin, daß sie zwar jedem Buchstaben einen Namen, aber nicht jedem einen eigenthümlichen Laut gibt. Deßhalb theilt sie die Buchstaben in laute und stumme ab, fängt den Unterricht mit einfachen Buchstaben an, wobei sie zuerst das sichtbare Zeichen (die Figur) dann den Namen des Buchstabirens gibt; lehrt dann aus den Buchstaben mittelst des Buchstabens zunächst einfache Sylben, und aus diesen erst einsylbige, dann mehrsylbige Wörter zusammensetzen. Der Gang ist also folgender:

I. Buchstabenkenntniß.

1) Man versammle die ABC Schüler mit der Fibel oder einer kleinen Buchstabentabelle in der Hand, alle an der schwarzen Tafel, auf welche jene Buchstaben, die sie kennen lernen sollen, in Form der gedruckten groß und deutlich angeschrieben werden. Auf diese Weise wird der Unterricht allen Schülern zugleich ertheilt und der Lehrer gewinnt also viel an Zeit.*)

*) Der Lehrer muß sich zu diesem Behuf die Fertigkeit erwerben, die Druckbuchstaben deutlich zu schreiben. Auch kann er sich hiezu einer großen Buchstabentabelle bedienen,

2) Nun verfahre man hinsichtlich der Ordnung der Buchstabenkenntniß auf folgende Weise: a) die Vokale; b) die Doppellaute; c) die Consonanten in ihrer Ableitung von einander. Die Regeln, die man bei dem Einüben dieser Buchstaben zu befolgen hat, sind:

a) Vor, während und nach dem Anschreiben des Buchstabens spreche der Lehrer dessen Namen recht deutlich aus. Die Kinder sprechen alle zusammen den Buchstaben nach, und nachdem dieß öfters geschehen, so frage man jedes Kind insbesondere, ob es den Buchstaben kenne und gehörig auszusprechen vermag. Auch müssen die Kinder nachher den an der Tafel erlernten Buchstaben in ihren Fibeln aufsuchen und angeben, und überhaupt fleißig gefragte Buchstaben bald auf der Tafel bald im Buch auffinden.

b) Man halte sehr auf eine deutliche Aussprache aller Buchstaben und gebe besonders darauf Acht, daß z. B. die Buchstaben b und p d und t u. s. w. richtig ausgesprochen und nicht miteinander verwechselt werden.

c) Damit die Kinder den Laut der Buchstaben besser treffen und hervorbringen können, so kann man sich auch dieses Vortheils bedienen und ihnen sagen, daß man gewisse Buchstaben hervorbringen könne mit dem Hals oder Gaumen, als g, h, i, k, q, ch; mit den Lippen, als b, f, m, p, v, w; mit den Zähnen, als d, l, n, r, t; mit der Zunge, als c, s, ß, z.

d) Man lasse zur sichern Einprägung die Kinder die Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten der verschiedenen Buchstaben selbst aufsuchen, und sie aus dem Kopf angeben. Man verändere auch die unterscheidenden Merkmale durch Auslöschen, Hinzusetzen, Verrücken u. s. w. und frage, ob nach geschehener Veränderung der Buchstabe den nämlichen Namen führe. Besonders dient dieses Verfahren, um die Formverwandtschaften der Buchstaben anschaulich zu machen. Darum lasse der Lehrer an der Tafel mit der Kreide die Buchstaben (die stets den gedruckten ähnlich sein müssen) entstehen, und verwandle sie in andere z. B. i in r, r in x, c in e, o in a, a in q, q in g u. s. w. So müssen auch die Consonanten erlernt werden.

e) Es ist auch nicht zu verwerfen, und besonders zur Aufmunterung der Kinder dienlich, wenn man ihnen die Buchstaben durch Neben-

---

oder noch besser, eines Setzkastens, in welchen er die Buchstaben nach Belieben legen und wieder wegnehmen kann, um sich die Zeit des Anschreibens zu ersparen. Den nämlichen Dienst thun: auf Pappendeckel geklebte, ausgeschnittene große Buchstaben.

sachen zuweilen kenntlich zu machen sucht z. B. wie heißt der Buchstabe, der wie ein Schlüssel aussieht? Welches ist das Thier, das am meisten Milch gibt? Wie thut es dir, wenn man dich schlägt u. s. w.

f) Man überlade das Kind nicht mit der Erlernung zu vieler Buchstaben auf einmal. Zwei, höchstens drei Buchstaben sind täglich genug. Auch ist es nicht zweckmäßig, wenn die Kinder beim Erlernen der einzelnen Buchstaben das ganze Alphabet übersehen können. Dieß zerstreut sie.

g) Das Wiederholen der schon gelernten Buchstaben darf nie vergessen werden, und man darf nie zu einem andern vorwärts schreiten, bis die vorangegangenen fest eingeprägt sind.

h) Alle Buchstaben, wie sie nach und nach auf der Tafel angeschrieben werden, bleiben unausgelöscht stehen. Sie sind der Schüler Reichthum, woran sie Freude haben, dienen zum Wiederholen für den Lehrer so oft er den Buchstabenunterricht vornimmt, und für die Kinder, damit sie dieselben immer vor Augen haben.

i) Kennen die Kinder alle Buchstaben, so lasse man sie solche nun auch in der Ordnung des Alphabets hersagen, weil sie auch diese kennen lernen müssen.

k) Ist das kleine Alphabet fest eingeübt, so gehe man zum großen über. Die Erlernung desselben geschieht am zweckmäßigsten, wenn man die großen Buchstaben so an die Tafel zeichnet, daß sie entweder unter oder über die kleinen zu stehen kommen. Man mache sie dann auf die Aehnlichkeit beider Buchstaben aufmerksam (auf die nämliche Art kann man das Kind sogleich mit den Currentschrift-Buchstaben bekannt machen.)

Auf diese Weise läßt es sich in jeder nach so zahlreichen Schule dahin bringen, daß alle Schüler in einem Monat die Buchstaben richtig und ziemlich fertig kennen lernen.

II. Buchstabiren.*)

Das Buchstabiren besteht darin, daß man die Buchstaben, welche zu einer Sylbe gehören, erst einzeln, und dann zusammen ausspricht.

*) Es ist durchaus nicht nöthig, mit dem Buchstabiren zu warten, bis alle Consonanten erlernt sind, sondern es ist vielmehr rathsamer, mit demselben sogleich nach Erlernung der Vocale und Doppellaute zu beginnen und dann jeden Consonanten, der erlernt wird, sogleich in seiner Aussprache mit den Vocalen und Doppellauten zu üben. Die Kinder freuen sich, das Erlernte sogleich anwenden zu können und das Lehrgeschäft bekömmt mehr Mannigfaltigkeit.

Eine Sylbe aber nennt man die Buchstaben, die man zusammen aussprechen muß, oder den Theil der Rede, welcher in einem Stimmabsatz ausgesprochen wird.

Man verfahre dabei nach folgenden Regeln:

a) Die erste Uebung geschieht mit Sylben von zwei Buchstaben, einem Selbstlauter und Mitlauter, und zwar der Mitlauter voran, nachher hinten. (Eine Tafel mit Schiebleisten ist hier sehr gut, und mit Nutzen kann sich der Lehrer auch einer Buchstabirtafel z. B der Hannöv'rischen oder Hallischen bedienen. Diese wird in der Schule so aufgehangen, daß alle Kinder dasselbe vor Augen haben. Der Lehrer zeigt mit einem Stäbchen auf die auszusprechende Sylben, und zwar immer zuletzt auf die einzelne Buchstaben.)

b) Hierauf geht man zu Sylben von drei und vier Buchstaben über, jedoch so, daß man die leichtesten zuerst auswählt. Man lehre hier auch die Kinder, daß sie die Doppelvokale sogleich zusammen aussprechen. Sch lasse man nicht eszeha, sondern sche, ch nicht zeha, sondern che nennen.

c) Nachdem einsylbige Wörter und einzelne Sylben so lange durchgemacht worden, bis die Kinder dieselbe mit einiger Fertigkeit buchstabiren, so beginnt das Buchstabiren mehrsylbiger Wörter. Um den Kindern ein Beispiel zu geben, nenne (ehe die eigentliche Uebung beginnt) der Lehrer langsam und deutlich die Buchstaben, welche zu einer Sylbe gehören, halte dann etwas ein und spreche die Sylbe aus, und zuletzt das ganze Wort. Die Kinder wiederholen es und machen Alles so nach, wie es der Lehrer vormachte. Dabei verhüte man jedoch den übellautenden Sington und halte streng auf die deutliche Aussprache der Kinder rücksichtlich jeder Sylbe.

d) Bei diesen mehrsylbigen Wörtern lasse man die Kinder beim Buchstabiren der zweiten Sylbe immer die erste, bei dem der dritten immer wieder die beiden vorangegangenen u. s. w. mit wiederholen*).

*) Zwar haben sich manche Pädagogen, namentlich Basedow, Schlez und Niemeyer gegen dieses Wiederholen als ein unnützes Zeitzersplittern ausgesprochen, und manche blinde Nachahmer gefunden, aber tüchtige Praktiker finden gerade hierin einen wesentlichen Bestandtheil der Buchstabirmethode, denn auf diese Weise wird es dem Kind leichter, längere Wörter zu buchstabiren, da immer die vorangegangenen Sylben dem Gedächtniß aufs Neue eingeprägt werden, und besonders das schwächere Kind hierin eine Stütze und einen Haltpunkt findet, bei der Zusammensetzung mehrerer Sylben zu einem Wort. Zudem ist diese Wiederholung eine Uebung der Sylben-Aussprache. Haben jedoch die Kinder mehr Fertigkeit hierin erlangt, dann

e) Mit den Regeln, nach welchen die Sylben von einander abgetheilt werden, mache man die Kinder nach und nach bekannt, so bald sie anfangen, mehrsylbige Wörter zu buchstabiren. In dieser Hinsicht lehre man sie vorerst, theils aus der Aussprache, theils aus den Selbstlauten, die in einem Wort stehen, die Zahl der Sylben angeben, welche es enthält, und übe sie so lange, bis sie solche ohne vieles Besinnen wissen. Sodann gehe man zu den Buchstabirregeln über. Man sage ihnen solche einzeln bei den Wörtern, bei welchen sie Gebrauch davon machen müssen, und wiederhole sie oft, damit sie ihnen geläufig werden. Die Regeln, nach welchen aber die Sylben abgetheilt werden müßen, sind:

1) Die Buchstaben einer einfachen Sylbe müßen jederzeit zugleich mit einander ausgesprochen werden, z. B. Ohr, Du u. s. w.

2) In Beziehung auf die Absetzung der Sylben gibt es zwei verschiedene Ansichten: 1) Neuere Pädagogen dringen auf die Absetzung nach Vor-, Stamm- und Nachsylbe, z. B. les-en, Tön-e, bitt-en, sing-en, ritt-er-lich. 2) Das gewöhnliche ältere Verfahren ist folgendes:

aa) Wenn ein stummer Buchstabe zwischen zwei lauten steht, so nehme man ihn zur folgenden Sylbe, z. B. le-sen, be-ten.

bb) Wenn zwei unzertrennliche Mitlauter, die man selbst in der Aussprache nie theilen kann, zusammenkommen, so nimmt man sie ebenfalls zur folgenden Sylbe, z. B. Hi-tze, ma-chen.

cc) Wenn zwei zertrennliche Mitlauter zwischen zwei Selbstlauter zu stehen kommen, so theilen sich die zwei Mitlauter, z. B. Stun-de, bit-ten.

dd) Wenn zwei Selbstlauter zusammenstehen, so wird einer zur ersten und der andere zur zweiten Sylbe genommen, z. B. Kre-a-tur, thu-e; nicht aber der in der Aussprache zusammengesetzte Buchstabe oder Doppellaut, z. B. Haus, Heu.

ee) Wenn drei Selbstlauter zusammenkommen, so nimmt man den letzten zur folgenden Sylbe, z. B. Feu-er, sau-er.

ff) Beim Theilen der Sylben in zusammengesetzten Wörtern, richtet man sich nach der Zusammensetzung der ganzen Wörter, z. B. wohlthun, Aug-apfel.

f) Ist ein Wort schwer zu buchstabiren, so helfe man dem Kind nach; nur hüte man sich, es ihm sogleich und ganz vorzusagen.

---

ist es zweckmäßig, sie nicht alle Sylben mehr wiederholen, sondern die einzelnen Sylben und dann das ganze Wort aussprechen zu lassen.

g) Sobald die Kleinen einige Fertigkeit in der Buchstabir-Kunst im Buch und an der Tafel (was immer abwechselnd geschehen muß) erlangt haben, so lassen sich auch Kopf-Buchstabir-Uebungen vornehmen. Dieß kann bald auf eine zusammensetzende, bald auflösende Art getrieben werden, z. B. der Lehrer sagt: sch-ö-n; der Schüler spricht es zusammen aus: „schön". Der Lehrer sagt: „Gott"; der Schüler löset es auf „G-o-tt". —

Um die Kinder bei all diesen Uebungen nicht zu ermüden, suche man allerlei Abwechslungen zu treffen. So lasse man bald alle Kinder zusammen, dann ein einzelnes buchstabiren, bald ein Kind die Buchstaben nennen, und alle übrigen aussprechen, bald umgekehrt, bald nenne man selbst das Wort und lasse es in eine Sylbe zerlegen. Man frage zuweilen, ob die Kinder wissen, was das so eben buchstabirte Wort bedeute; ob sie das Ding, welches dadurch bezeichnet wird, auch wohl kennen. (Schon hier sind also Verstandes-Uebungen einzustreuen.) Man lasse auch Kinder, die schon lesen können, noch oft buchstabiren und spreche ihnen Wörter vor, die sie im Kopfe buchstabiren müssen, als Vorübung zum Rechtschreiben.

III. Lesen.

Ehe Kinder nicht sehr fertig buchstabiren können, dürfen sie nicht zum Lesen geführt werden. Zuerst muß das gelesen werden, was sie schon oft buchstabirt haben. Man fange also das Buchstabirbuch von ba, be, bi u. s. w. an und lese nun alles was früher buchstabirt wurde. Sehr nützlich für die Abtheilung der Wörter ist die Lese-Uebung, bei welcher die Kinder hinter jeder Sylbe inne halten müssen, und zugleich eine der ersten Uebungen im Lesen z. B. gut-e — Kind-er — geh-en — gern-e — in — die — Schul-e, — um — zu — lern-en. Der Lehrer sehe dahin, daß jeder Buchstabe beim Lesen ausgesprochen und besonders die Vokale, so wie das g und k und a. Buchstaben gehörig unterschieden werden, daß die Kinder die Sylben nicht verschlucken und verstümmeln oder dehnen. Der Singeton, vor dem man sich sehr zu hüten hat, entsteht theils aus dem Zusammenlesen, theils daher, daß die Kinder ohne gehörige Fertigkeit im Buchstabiren, zum Lesen geführt werden. Sie ziehen die Sylben lang, um während der Zeit die folgenden zu übersehen. Man mache sagt Zerrenner, schon beim ersten Lesen die Kinder darauf aufmerksam, wie sehr der Sinn eines Satzes durch die Betonung dieses oder jenes Wortes ver-

ändert werde, und lehre sie mit Nachdenken*) den Ton auf die rechten Wörter und Sylben legen. Auch ist es nicht genug, daß die Kinder das Wort gut lesen, sie sollen auch von der Sache, (so viel es die Zeit erlaubt) die das Wort bezeichnet, eine richtige Vorstellung erhalten. Z. B. das Kind liest „Pferd, Haus," so frage der Lehrer nach der Lection um den Gebrauch, Nutzen und Unterschied eines Pferdes und Hauses u. s. w. —

Auf das Unterscheidungszeichen und den Ton muß beim ersten Anfang des Lesens gedrungen werden, wozu das Vorlesen des Lehrers oder gut lesender Kinder das Meiste thut.

Rücksichtlich der Vorwürfe, welche man der Buchstabir-Methode macht und welche Stellung sie zu den andern Lese-Methoden einnimmt — siehe: Lese-Lehrarten.

Buchstabir-Schreib-Lese-Unterricht. Der Schreib-Lese-Unterricht, welcher in der neuesten Zeit Epoche macht, kann auch mit der alten Buchstabir-Methode verbunden werden, (siehe: Schreib-Lese-Unterricht.)

Von Entwicklung der Sprachlaute aus den Wörtern kann hier freilich keine Rede sein, weil die Buchstabir-Methode nicht von den Sprachlauten, von dem Laute der Buchstaben, sondern von dem Namen der Buchstaben ausgeht, die Buchstaben-Namen aber (mit Ausnahme der Namen der Stimmlaute) im Worte gar nicht vorkommen.

Es muß also gleich mit Vorführung der Buchstaben (Lautzeichen) begonnen werden. Die Ordnung, in welcher die Buchstaben gelernt werden sollen, hat neuerlich die Veränderung erlitten, daß man statt der altherkömmlichen Ordnung des Aa, Bb. Cc, Dd u. s. f. zuerst die Buchstaben i, n, m, r setzt. Sobald die Kinder einige Buchstaben kennen gelernt haben, so werden sie angeleitet, dieselben zu schreiben, was zugleich zur bessern Einprägung der Buchstaben-Namen dient. Haben die Kinder die ersten vier Buchstaben inne, und sind sie im Stand, dieselben unterscheidbar zu schreiben, so kann sogleich das Buchstabiren der folgenden Sylben beginnen: in, im, ir, ni, ri, dieß wird so lange geübt, bis es erträglich geht und eben so oft geschrieben. Auf

*) Dieser Ansicht gegenüber steht die von Dinter, in welcher gewiß viel Wahrheit liegt. „Das Lesen ist ein mechanisches Geschäft, sagt er, das Nachdenken über den Inhalt darf nicht eher vorherrschen, als bis der Mechanismus der Buchstaben-Verbindung schon völlig eingeübt ist. Das Kind, das zu zeitig auf den Sinn sieht, will errathen, was kommen könnte, statt zu lesen, was da steht. Der Buchstabe darf den Geist zwar nicht tödten, aber auch der Geist den Buchstaben nicht."

die nämliche Weise behandelt man die folgenden vier Buchstaben o, v, e, u, und fährt so fort, bis die Schüler alle Verbindungen der Consonanten und Vocale in Sylben durchgemacht haben. Das Abschreiben der Buchstaben, Sylben und Wörter (die zu diesem Behuf an einer Wandtafel aufgezeichnet seyn müssen,) wird dabei als stille Selbstbeschäftigung fortlaufend fleißig geübt. Haben die Elementarschüler einige Gewandtheit im Schreiben und Buchstabiren erlangt, so kann ihnen entweder der Lehrer selbst, oder auch ein fähigerer Schüler der oberen Klasse theils einzelne Wörter und Wortverbindungen, theils leichte, einfache Sätze dictiren und vorbuchstabiren, oder angegebene Wörter und Sätze von den Schülern selbst zuerst buchstabiren, und dann schreiben lassen. Sind sie im Buchstabiren tüchtig geübt, und können sie jedes angegebene leichtere einsylbige Wort ohne Schwierigkeit buchstabiren und buchstabirend schreiben, so geht man zu zweisylbigen, endlich zu drei- und mehrsylbigen Wörtern über, läßt dieselben zuerst in Sylben zerlegen, dann buchstabiren und schreiben, und am Ende werden einsylbige Wörter, die schon öfters vorgekommen sind, nicht mehr vorbuchstabirt, sondern gleich geschrieben und gelesen, zwei- und mehrsylbige Wörter aber nur syllabirt, d. h. in Sylben abgetheilt vorgesprochen, geschrieben und gelesen.

C.

C, der dritte Buchstab des Deutschen Alphabetes, von welchem Verschiedenes zu bemerken ist, welches sich am füglichsten in drei Abschnitte zusammenfassen läßt.

I. Was dessen Aussprache betrifft, so erscheint er in derselben in einer dreifachen Gestalt.

1) Dienet er zur Verdoppelung des h und k, und nimmt alsdann deren Laut an sich.

2) Lautet er wie ein z, vor einem ä, e, i, ö, ü, y und den daraus entstehenden Doppellauten äu, eu, ei, ey und ie; wie in Cäsar, Ceder, Citrone, Cicero, Cölius, Cypern u. s. w.

Von dieser Regel weichen die eigenthümlichen Namen Cöln, Cöthen, Cüstrin und Cärnthen ab, wo das C wie ein K lautet. Das Letztere schreibt man auch jetzt lieber Kärnthen.

3) Lautet er wie ein k, sowohl vor dem a, o, u und den Diphthongen ai und au, wie in Cadix, Cato, Coblenz, Cur u. s. w., als auch vor einem Consonanten, Client, Clarisse, Credit, Clavier; als endlich auch am Ende einer Sylbe, Jccius, Spectakel.

II. Die Wörter, in welchen das c vorkommt, sind entweder einheimische oder fremde Wörter.

1) Sind sie einheimisch, so folgt man der Gewohnheit. Man schreibt demnach Chur, Churfürst u. s. w. Eben so verhält es sich auch mit den eigenthümlichen Namen Carl, Conrad, Cunigunde, Canstadt, Crailsheim u. s. w.

2) Die fremden Wörter haben entweder schon das deutsche Bürgerrecht erhalten oder nicht.

1) In dem ersten Falle sind sie seit langen Zeiten üblich, und haben in ihrer ganzen äußern Gestalt das Ansehen deutscher Wörter bekommen, obgleich ihr Stoff ausländisch ist. Man schreibe also Kaiser, Kanzel, Kloster, Körper, Ziffer, Zinnober, Zimmet, Zent, Zirkel u. s. w., weil doch die meisten deutschen Wörter mit diesen Buchstaben geschrieben werden. Es ist nur die Frage, welches wirklich eingebürgerte Wörter sind?

Bei folgenden Wörtern ist deren Bürgerrecht zweifelhaft, z. B. Capelle, Clavier, Sclave, Ducat, u. s. f.

2) Sind aber diese Wörter erst in den neuern Zeiten eingeführt worden, so ist es billig, sie mit den Buchstaben zu schreiben, mit welchen die Sprache sie schreibt, aus der man sie entlehnet hat, z. B. College, Correspondent, Contract u. s. w. Man schreibt also richtig Cabinet, Cavallier u. s. f., weil die Franzosen sie so schreiben, von denen wir sie angenommen haben. Da die meisten dieser Wörter eine deutsche Endsylbe bekommen, so ist es nunmehr auch gewöhnlich, diese, wenn es die Aussprache nothwendig macht, mit solchen Buchstaben zu schreiben, die in andern Fällen im Deutschen gewöhnlich sind. Dieses betrifft sowohl die Endungen, wo das c am Ende wie ein z lauten muß, wo man es mit dem Letztern vertauscht, Commerz, Sedez, Duodez; als auch die lateinische Endungen, culus, cula, culum, zumal da sie im Deutschen ein e bekommen, welches die Aussprache des c verändern würde; Partikel, Matrikel, Artikel, Orakel, Spectakel u. s. f., die man ehedem wohl Particul, Articul u. s. f. schrieb.

Campe, (Joachim Heinrich) wurde 1746 zu Deensen, oder, im gemeinen Leben, Deersen, einem Dorfe im Fürstenthum Braunschweig-Wolfenbüttel geboren. Auf der Universität zu Halle studirte er Theologie. Im Jahr 1773 wurde er Feldprediger, 1776 Fürstl. Anhalt-Dessauischer Edukationsrath, und nach Basedows Abgange, Direktor des Erziehungsinstituts zu Dessau. Seit 1777 war er Aufseher eines von ihm angelegten Privaterziehungsinstituts zu Hamburg, welches er aber 1783 dem Herrn Professor Trapp überließ, und von da an zu Trittow, einem Dorfe ohnweit Hamburg privatisirte. Seit 1787 ist er herzogl. Braunschweigischer Schulrath und Kanonikus zu Braunschweig, und zugleich Vorsteher einer Buchhandlung, die unter der Firma der Braunschweigischen Schulbuchhandlung bekannt ist.

Hr. Campe, ein Mann von dem menschenfreundlichsten Herzen und edelsten Gemeinsinne, hat sich unter seiner Nation als philosophischer, hauptsächlich aber als pädagogischer Schriftsteller und Sprachforscher ausgezeichnet. Aus allen seinen Schriften leuchten sehr edle, patriotische Zwecke hervor. Er will mehr unterrichten, als ergözen, mehr durch Verbreitung guter Grundsätze bessern, als durch Witz belustigen, lieber seinen Mitmenschen Wahrheiten an's Herz legen, die zur Tugend und Glückseligkeit führen, als eine bloß glänzende Rolle vor ihnen spielen. Die endliche allgemeine Sittenverbesserung und Verfeinerung des menschlichen Verstandes, die Reformation unsers gesammten Erziehungswesens und die daher folgende edlere Bildung jugendlicher Seelen war das Ziel der Beschäftigungen seines thätigen Geistes, und dieß Ziel hat er glücklich erreicht.

Seine Verdienste um das Erziehungswesen sind mit dem lautesten Beifalle anerkannt worden. Als Schriftsteller in diesem Fache ist er einer der Lieblinge des Publikums. Er hat die Sprache vollkommen in seiner Gewalt, und vermag das Herz zu lenken, wohin er will. Sein Styl ist rein und fließend, frei von den Künsten der Schule, lebhaft, sanft. In der vertraulichen und rührenden Schreibart dient er zum Muster. Vorzüglich besitzt er eine bewundernswürdige Gabe, sich zu dem Fassungsvermögen der Jugend, die er unterrichten will, herabzulassen, und selbst abstracte Gegenstände ausnehmend zu versinnlichen.

Schriften.

1) Sittenbüchlein für Kinder. 7. Auflage. Braunschweig, 1800. 8. 8 Groschen.

2) Kleine Kinderbibliothek (auch unter dem Titel: Hamburgischer

Kinder-Almanach, und Weihnachtsgeschenk für Kinder). 12 Bdchen. Hamburg, 1779—784. gr. 16. 6 Thlr.

3) Sammlung interessanter und zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend. 12 Theile. Hamburg, 1785—793. 8. Auch unter dem Titel: Kleine Kinderbibliothek. 13—24 Bdchen. Braunschweig, 1782—794. 12. 6 Thlr.

4) Ueber Empfindsamkeit und Empfindelei in pädagogischer Hinsicht. Hamburg, 1779. 8. 4 Gr.

5) Robinson der jüngere, ein Lesebuch für Kinder. 10. Aufl. 1809. Campes Robinson ist von Cadix bis Petersburg in alle Europäische Sprachen, ja sogar in die Russische und Neugriechische übersetzt worden. Ins Französische wurde Robinson 5mal übersetzt.

6) Die Entdeckung von Amerika, ein Unterhaltungsbuch für Kinder und junge Leute. Mit Titelkupfern und Charten. 1—3 Theile. 7. Aufl. Braunschweig, 1809. 8. 1 Thlr. 16 Gr.

Von Professor Junker in Paris wurde diese Schrift ins Französische übersetzt.

7) Kleine Seelenlehre für Kinder. 7. Aufl. Nebst 5 Kupfertafeln. Braunschweig, 1807. 12. 16 Gr.

8) Theophron oder der erfahrne Rathgeber für die unerfahrne Jugend. 6. Aufl. Braunschweig, 1806. 18 Gr.

Es erschien davon eine französische und ungarische Uebersetzung.

9) Kunzers Auszug aus Campens Theophron, ein Leitfaden zu Vorlesungen darüber. Braunschweig, 1790. 8. N. A. 1799.

10) Klugheitslehren für Jünglinge, aus des Grafen von Chesterfields Briefen an seinen Sohn ꝛc. 2. Aufl. Ebendas. 1793. 8. 7 Gr.

11) Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. 7. Aufl. Ebendas. 1809. 8. 1 Thlr.

12) Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. 16 Theile. Hamburg, 1785—792. 8. 16 Thlr. Wurde ins Holländische übersetzt.

13) Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Ein Ergänzungsband zu Adelungs Wörterbuch. 2 Bde. Braunschweig, 1801. 4. 2 Thlr. 12 Grschn.

14) Beiträge zur weitern Ausbildung der deutschen Sprache, von einer Gesellschaft von Sprachfreunden. 3 Bde. Ebendas. 1795—97. gr. 8. 4 Thlr. 12 Gr.

15) Leitfaden beim christlichen Religionsunterrichte für die sorgfältig gebildete Jugend. 7. Aufl. 1809. 4 Gr.

16) Historisches Bilderbüchlein oder die allgemeine Weltgeschichte in Bildern und Versen. 1 Bdchen. Braunschweig, 1780 8.

17) Neues A B C und Lesebuch. Mit 24 ausgemalten Kupfern. Ebendas. 1806. 8.

Castairsche Schreibmethode. (Amerikanische Schreibmeth.)

Diese Schreibunterrichtsmethode wurde in Deutschland vorzüglich von Ottoier verbreitet; übrigens wurde sie nicht in ihrem ganzen Umfange, sondern nur das Brauchbarste derselben angewendet.

Die Verfahrungsart ist kurz folgende:

Der Schreiblehrer schreibt zuerst auf einen Bogen Papier einzelne Züge vor, z. B. Züge, wie ein großes lateinisches C und S u. s. w. Diese Züge werden nun von dem Schüler so vielmal, als möglich, in Schnelligkeit mit Dinte überzogen, um dadurch der Hand Gelenkigkeit

zu geben und gleichſam den Zug in dieſelbe zu bringen. Was anfangs nur mit einzelnen Grundzügen geſchieht, verſucht man dann auch mit einzelnen Buchſtaben in genetiſcher Ordnung, d. h. ſo, daß man mit dem einfachſten Grundſtriche beginnt, und von ihm bis zu den zuſammengeſetzteſten Buchſtaben aufſteigt. Es wird z. B. das n, m, u, u. ſ. w. 20—50 mal überzogen, oder unter den großen Buchſtaben das C, O, A u. ſ. w.

Dieſe Verfahrungsweiſe hat offenbar zwei Vortheile. Einmal ſind die Schüler durch ſie genöthigt, anfangs groß zu ſchreiben; ſodann aber gewinnt ihre Hand durch häufige Wiederholung des einen Buchſtaben, Geläufigkeit und Gewandtheit. Leicht aber auch kann es geſchehen, daß die Schrift flüchtig wird, und die gehörige Schärfe, Nettigkeit und Feſtigkeit verliert, welchem Nachtheile man nur dadurch entgehen kann, daß man bei aller Geſchwindigkeit dennoch auf ein pünktliches Nachfahren dringt.

Gang bei den Schülern in der Elementarklaſſe:

i, n, m, i, ü, u, o, a, e, r, v, w, t, l, b.
k, d, š, q, g, y, z, p, x,
f, ck, ſ, ſſ, ß, ff, ſt, tz.
C, O, A, Q, G, u. ſ. w.

Um der ſchwankenden Hand des Kindes gleichſam zu Hilfe zu kommen, ziehe man an die Wandtafeln 4 Linien, und ritze dergleichen auch in die Schiefertafeln der Kinder.

Wie bei der Bildung der einzelnen Buchſtaben eine beſtimmte Ordnung, ein Aufſteigen vom Einfachen zum Zuſammengeſetzten befolgt wird; ſo muß das auch bei der Zuſammenſtellung mehrerer Buchſtaben nach demſelben Grundſatze geſchehen. Zuerſt werden ähnlich geformte Schriftzeichen an einander gereiht, und dann erſt verbinde man ähnliche mit unähnlichen, z. B. nm, oa, qg, lbf, CB, CLB, RPJ. Dann mlde, rfge, GFD.

Man kann bei dieſen Uebungen auch Sylben wählen, die ohne Sinn oder mit Sinn ſind; jedoch iſt es immer beſſer, anfangs Wörter oder Sylben vorzuſchreiben, die ohne Sinn, oder unausſprechbar ſind, denn dadurch wird das Kind genöthigt, ſtets wieder nach der Vorſchrift zu ſehen.

Hierauf reiht man dann große und kleine Buchſtaben aneinander, z. B.: Of, Ofen, Af, Affe, u. ſ. w.

Literatur.

Carstairs neues Schnell-Schreiblese-System, genannt amerikanische Unterrichtsmethode, oder die schnellste Erlernung der Schreibekunst. Eine vortreffliche Entdeckung, um Zöglingen von jedem Alter durch neue Grundregeln in 20 Lektionen eine vorzüglich schöne und freie Handschrift beizubringen. Für den öffentlichen und Privatunterricht. Aus englischen und französischen Werken bearbeitet von C. F. Leischner. Zweite, ganz umgearbeitete, sehr vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 10 Abbildungen und 16 Tafelvorschriften. Ilmenau, 1822. Bei Voigt. 93 S. Text quer 4. und 16 lithographirten Tafeln. 16 gr.

Unterricht im Schönschreiben für Schulen und zum Privatgebrauch von Joh. Gottfr. Kübler, Lehrer der Kalligraphie und Verfasser mehrerer Schulvorschriften. Deutsche Vorlegeblätter nach Carstair'schen Grundsätzen. Leipzig, 1833. Fried. Volkmar. ½ Bogen Vorwort und Anweisung, und 145 ein-, zwei-, drei- und vierzeilige Vorschriften. 12 gr.

Charakteristik (pädagogische). Der Erzieher hat die Aufgabe jeden Zögling so zu behandeln, wie es dessen Naturanlagen, dessen Temperament verlangt, wenn er anders naturgemäß erziehen, und aus jeder Natur eine edle Individualität bilden will. Er hat nie der Natur, sondern nur dem Fehlerhaften in der Natur entgegenzuarbeiten, und da jeder Mensch eine eigene geistige Constitution, ein besonderes Naturell und Temperament besitzt, so muß auch die Erziehung stets subjektiv seyn bei jeder Art von Einwirkung, bei jeder Veranstaltung für das zu erziehende Subjekt. Nur indem man den Zögling ganz in seinem Naturelle auffaßt, läßt sich ein sicheres Urtheil über ihn fällen, lassen sich die richtigen Mittel anwenden, läßt sich der wahre Takt treffen im Mäßigen der natürlichen Neigungen, wie im Aufmuntern, im Belohnen, wie im Strafen.

Wir geben hier ein Beispiel, wie bei dem Daseyn einzelner Temperamente und Charakterzüge die pädagogische Methodik zu verfahren hat (nach Niemeyer):

Charakteristik von N. N.	Methodik.
a) Leichtes Blut und leichter Sinn. Empfänglich für jeden Eindruck, keiner tief und bleibend. Aufgeräumt, lustig bis zur Ausgelassenheit.	a) Hier hat die Erziehung jede Aeusserung nicht so wichtig aufzufassen; sie hat in dem Bessern wie in dem Schlimmern weniger Ursach zur Freude und weniger Ursache zum Kummer zu finden. Sie sey nicht zu streng gegen die aufstrebende Lust und mäßige sie nur dahin, daß sie nicht zum Leichtsinn hinabsinke. —

b) Dienstfertig, gefällig, Alles leicht versprechend, aber vergeßlich und unzuverläßig.

b) Die Erziehung suche anschaulich zu machen, daß der gute Sinn und das ächte Wohlwollen etwas mehr ist, als schnelles Gefühl, als weiche Empfindung, und daß Gerechtigkeit eine der ersten Tugenden sey.

c) Ausser sich vor Schmerz in dieser Stunde, in der nächsten getröstet und bald darauf leichtsinnig und vergeßlich.

c) Man fordere nicht Tiefe und Innigkeit, wo Alles noch aufwärts strebt; aber man versuche in das Bewegliche Haltung und Stetigkeit zu bringen. Man wirke rasch auf die lebendige Natur ein, bestimmt im Gesetz, schnell in der Ausführung des Verheißenen oder Gedrohten, ohne langes Ermahnen und Verweisen.

d) Gutartig von Natur, ohne bestimmte böse Neigung; aber verführbar zu Allem, so lange noch kein Charakter gegründet ist. Schnell bereuend, aber nie bis zum Gram und zur Besserung. —

d) Man lege dem, was selbst als sehr schlimm erscheint, keine habituelle Bösartigkeit unter und suche da keinen Zusammenhang zwischen augenblicklichem Gefühle und nachfolgenden Handlungen, wo bei dem schnellen Wechsel der Ideen keiner statt finden kann. Man lasse sich nicht bestechen von der Reue und halte sich an die That.

Censur. Censuren sind, wenn sie mit größter Gewissenhaftigkeit und gehöriger pädagogischer Klugheit abgefaßt und ertheilt werden, ein sehr wirksames, und besonders in so fern schätzbares Disciplinarmittel, als durch sie eine zweckmäßige Verbindung der häuslichen Erziehung mit der Schulerziehung herbeigeführt wird. Sie bestehen in dem Aussprechen eines Urtheils des Lehrers oder der Gesammtheit der Lehrer einer Schule über den Schüler. Es ist ein Gericht, welches jedem zutheilt, was ihm gehört. Die Censur gehört für den letzten Schultag in der Woche. Hier werde das Verhalten des Schülers während der Schulwoche gemustert und über dasselbe gerichtet. Der Lehrer strafe nicht zwischenein, sondern verweise alles, was nicht

augenblickliche Abstrafung erheischt, bis auf diese Zeit. Die schuldigen Kinder sind bis dahin in Furcht und Spannung zu erhalten, und diese Furcht gibt der Strafe erst Nachdruck, ja sie ist selbst schon an und für sich Strafe. Das Kind lernt überdieß die durch das Gesetz diktirten Folgen seines Verhaltens von der nothwendigen Seite ansehen. Am Schluß jedes Monats oder Vierteljahres erhält jeder Schüler ein schriftliches, vom Lehrer unterschriebenes Zeugniß, (wie das unten folgende Schema zeigt) worin das a) sittliche Betragen bezeichnet ist, und zwar auf folgende Weise: die Schulgesetze müssen mit Nummern versehen seyn und jeder Schüler ein gedrucktes Exemplar besitzen. Hat nun der Schüler während des Vierteljahrs gegen das Schulgesetz Nr. I. z. B. „betrage dich gehorsam," dreimal gefehlt, so wird ein kleiner Dreier eingeklammert angefügt.) b) Fleiß und Aufmerksamkeit. c) Der Grad der Fortschritte. Die Censurzeugnisse werden mit vier Nummern versehen, deren Bedeutung den Schülern und den Eltern bekannt seyn muß. Nr I. bezeichnet allgemeine Zufriedenheit. Nr. II. mehr Lob als Tadel. Nr. III. mehr Tadel als Lob. Nr. IV. Allgemeine Unzufriedenheit. Die Eltern haben diese Zeugnisse zu unterschreiben, und das Kind übergibt sie dann wieder dem Lehrer.

Um diese Zeugnisse ausstellen zu können, muß der Lehrer ein Schultagebuch führen, und dort Alles eintragen, was er für diese Zeugnisse bedarf. Sobald also ein Schüler ein Gesetz übertritt, wird es sogleich dort notirt durch einen Strich, der neben die Nummer des übertretenen Gesetzes gemacht wird.

Der Nutzen einer solchen Censur fällt schnell in die Augen, denn

1) wird der Lehrer selbst fast unbewußt zur strengsten Consequenz und Unpartheilichkeit genöthigt;

2) wissen die Schüler ihre Schulgesetze stets vor Augen, (die theils an der Wand hängen, theils jedem Kind nach Hause mitgetheilt werden müssen) genau, was sie thun oder zu lassen haben und daß ihre Eltern ihre Fehler erfahren;

3) aus den Zeugnissen ersieht jeder, welche Fehler er besonders an sich hat, und ob er Lob oder Tadel verdient, ohne daß ihm letzteres ausdrücklich gesagt wird;

4) kömmt dadurch unter die Kinder ein reges Streben, fehlerfrei zu sein. Jedes will so wenige Striche haben als möglich, und das ist gewiß der rechte Ehrgeiz;

5) wird das öftere Strafen dadurch vermindert, da in gar vielen Fällen schon die Note im Strafbuch und ein kleiner Verweis vollkommen hinreichen;

6) weiß der Lehrer stets sicher und genau, ob und in welchem Grad, und worin sich ein Kind bessert oder verschlechtert;

7) nehmen durch diese Einrichtung die Eltern mehr Antheil an der Schuldisciplin. Sie können genau und sogar im Einzelnen nachsehen, welche Fehler ihr Kind vorzüglich an sich hat, da jedes Kind die Schulgesetze besitzt. Auch wird bei ihnen hiedurch dem Wahn entgegengearbeitet, als ob der Lehrer partheiisch handle.

S c h e m a.

Censur-Zeugniß für N. N. Schüler der ersten Classe während des 1. Viertels des Jahres 1835.

Nro. II.

Sittliches Betragen und Fleiß.	Fortschritte.	Bemerkungen.
Gefehlt gegen die Schul-Gesetze. I. (3) II. (1) III. IV. (2) V. (1) VI. VII. (3) VIII. (1) IX. X. (2)		

Namens-Unterschrift des Vaters N. N.

Ulm, d. 15. Mai 1835.
Lehrer N. N.

Chorübungen, (Chorlesen, Chorsprechen), siehe Kunstgriffe.

Chronik für Volksschulen. Sehr wichtig für die Geschichte der Pädagogik, wie für den einzelnen Lehrer, hinsichtlich seines örtlichen Berufs ist die Anlegung einer Schulchronik. Wie bekannt, hat nämlich jeder Ort sein Eigenthümliches, und darauf legt das gemeine

Volk oft vielen Werth. Wenn der Lehrer gegen ein solches Herkommen anstößt, verliert er nur zu leicht die Liebe der Gemeinde, und wie schwer ist es für einen Lehrer, der an einen unbekannten Ort versetzt wird, die oft ins Weite gehende Gebräuche kennen zu lernen, zumal, wenn niemand da ist, der ihn darüber gehörig belehren kann. Wie gut, wenn er also von seinem Vorgänger eine Schulchronik besitzt, die ihm über Alles Aufschluß gibt, was die Verhältnisse des Lehrers zur Gemeinde u. s. w. betrifft. Eine solche Chronik müßte nun enthalten:

1) Allgemeine Nachrichten von der Gründung und den Haupt-Veränderungen, die sich mit der Schule in Hinsicht auf Schulhaus, Schülerzahl, Unterrichts-Gegenstände, Lesebücher, Unterrichtszeit u. s. w. von Zeit zu Zeit zugetragen.

2) Besoldungs-Nachrichten. Genaues Verzeichniß aller Einkünfte, wann dieselben fällig sind, Accidenzien u. s. w.

3) Inventarium über Geschenke, Vermächtnisse. Genaue Beschreibung der zur Schule gehörenden Grundstücke u. s. w.

4) Bestimmung der Obliegenheiten, die der Schullehrer noch außer seinem Hauptgeschäfte zu verrichten hat, z. B. Leichensingen, Abdankungsreden (Gebräuche dabei), Läuten u. s. w.

5) Nachrichten und Charakteristik der Orts- Schul-Vorstände, der Gemeinde.

6) Nachrichten über herkömmliche Gebräuche im Ort, die Einfluß auf die Schule ausüben.

7) Wichtige Amtsvorfälle, Jubiläen u. s. w.

8) Wichtige Schulverordnungen.

9) Kurze Lebensbeschreibung des jeweiligen Schullehrers.

Classen und Fach-Lehrer. In Schulen, die aus mehreren Classen bestehen, und mehrere Lehrer haben, fragt es sich, ob es zweckmäßiger sey, jedem Lehrer eine ganze Classe in allen Lectionen so zu übergeben, daß er der alleinige Lehrer an der Classe ist — oder ob es vorzuziehen ist, die einzelnen Lehrfächer in den verschiedenen Classen an verschiedene Lehrer zu übertragen, so daß vielleicht jeder Lehrer in jeder Classe Unterrichtsstunden zu halten hat. Früher war die erste Art der Lections-Vertheilung fast allgemein; in neuerer Zeit hat man sich mehr für die letztern erklärt, und sie selbst bei Volksschulen von mehreren Classen und Lehrern in Anwendung gebracht

1) Der Fachlehrer begleitet die Kinder in dem einzelnen Lehrfach durch alle Stufen ihrer Entwicklung hindurch, und schon der Gedanke,

des ganzen Stoffes mächtig zu seyn, ist höchst belebend. Er überschaut seinen Unterricht und alle seine Erfolge in einem stetigen Zusammenhang. Wenn es oben fehlt, so wird ihm klar, daß er am Fundament gefehlt, und er verbessert dieses. Er kann zeigen, was er leistet, und er leistet deßhalb auch mehr. Er ist für das Fach angestellt, zu dem er sich am besten qualificirt, (Lehrer zu finden, die in allen Fächern gleich vollkommene Tüchtigkeit besitzen, möchte selten der Fall seyn,) zu dem er am meisten Neigung hat. Es kann nicht fehlen, daß der Unterricht auf diese Weise vertheilt, besser gedeihe, als beim Classensystem. Aber auch die Nachtheile sind bedeutend, welche hieraus entspringen. Die Einheit und Harmonie geht zu Grunde, es reißt leicht eine laue Stundenhalterei ein, bei der kein Lehrer sich einer Classe und eines einzelnen Schülers recht annimmt, und die Schüler nicht wissen, an wen sie sich zu halten haben; Disciplin und Erziehung, der ganze Geist der Schule leidet darunter. Kleinere Kinder besonders werden durch die Manieren und Methoden verschiedener Classen leicht irre, und haben keinen Lehrer, an den sie sich, was ihnen Bedürfniß ist, mit Liebe und Vertrauen anschließen können.

2) Der Classenlehrer hat die ihm zugeschiedenen Kinder stets und in allen Lehrfächern beisammen. Er kann den gesammten Zweck der Schul-Erziehung vollkommen festhalten, seine Ordnung im Ganzen und in allen Theilen unveränderlich aufstellen. Kein anderer mit seinen Ansichten disharmonirender Lehrer tritt ihm dazwischen, und stört seinen Plan. Da er alle Theile seines Unterrichts bei seiner Classe besorgt, so kann er — was sehr wichtig ist — das Verhältniß dieser Theile zum Ganzen des Unterrichts erhalten; er kann das Gleichartige in den verschiedenen Fächern so zusammenstellen, daß Eins das Andere hell und klar macht, u. s. w. Das sind nun sehr wesentliche Vorzüge — allein ist denn auch jeder Lehrer in jedem Fach gleich stark? Und wenn er nun seine Schüler nach einer bestimmten Zeit an einen höhern Lehrer abgeben muß, so zeigt sich die schlimme Folge, daß der untere Lehrer nicht mehr frei wirken kann. Er muß sich mehr oder weniger an die Forderungen anschließen, welche der Lehrer der folgenden Classe an seine Schüler macht. Dieser hat zu dem eine andere Methode und Art, die Kinder zu behandeln, so, daß diese auf einmal in eine neue Welt gestellt, an die sie nicht gewöhnt sind, geraume Zeit brauchen, bis sie sich in die veränderte Lehrart finden. Ist der untere Lehrer nicht besonders tauglich, und kommen die Kinder nicht gehörig vorbereitet in die obere Classe, so ist jener Lehrer in seinem ganzen Thun

beengt und gehemmt — darf aber umgekehrt der untere Lehrer nicht darauf zählen, daß der obere Lehrer in seinem Geiste fortfahre, und hat er zu befürchten, daß in der obern Klasse wieder zerstört werde, was er in der Seinigen mit vieler Mühe gut gemacht, so wird er ermüden und sich dem Schlendrian ergeben.

Indessen ist in Volksschulen, besonders bei 3, 2, oder nur Einem Lehrer das Classensystem am zweckmäßigsten; bei höhern Bürgerschulen, welche tieferes Studium einzelner Fächer erfordern, gebe man jeder Classe einen Classenlehrer, der die wichtigste Stunden und die meisten besorgt, während Fachlehrer in einzelnen Lehrfächern derselben Classe Unterricht ertheilen.

Classificationssystem. Ein Hauptpunkt der Schulverfassung ist eine zweckmäßige Classification der Schüler — aber auch eine äußerst schwere Aufgabe. Denn wie könnte es leicht seyn, dem Bedürfniß eines jeden einzelnen Schülers die Classen-Abtheilung so anzupassen, daß er in allen Fächern des Unterrichts seine Stelle auf derjenigen Stufe erhält, auf die er seinen Fähigkeiten und seinen verlangten Kenntnissen nach gehört? Hier kommen die wichtigsten Zwecke des Schulvereins in Widerstreit, und Alles, die in Volksschulen nicht zu vermindernde große Schülerzahl — die Unmöglichkeit, eine hinreichende Zahl von Lehrern anzustellen — die Verschiedenheit der Lehrer — die häusliche und Berufs-Verhältnisse der Eltern, ja selbst die disciplinarische Ordnung und die in Schulen nothwendige allgemeine Methode — setzen sich dem Streben, jeden Schüler nach seiner Individualität zu behandeln, und damit einer zweckmäßigen Classification entgegen. Kurz in der Volksschule ist eine völlige Lösung der Aufgabe nicht ausführbar, und es läßt sich nur von einer gewissen Annäherung an den vollkommenen Zustand reden.

Die Haupt-Gesichts-Punkte der Classification sind die Schüler von verschiedenem Alter und auf verschiedenen Entwicklungsstufen nach dem Grad ihrer Fortschritte in Abtheilungen zu scheiden. Wären nun alle Kinder gleichfähig, so würden sie so viele Classen oder Stufen bilden, als Schuljahre sind — allein die Kinder sind nicht allein rücksichtlich ihrer Fähigkeit und Lernbegierde sehr verschieden, sondern auch rücksichtlich der eigenen Richtung, welche die Anlagen bei jedem Kind nehmen, und so fern diese bei ihrem Wachsthum sich in einer verschiedenen, unverhältnißmäßigen Stärke äußern. Selten halten die Haupt-Zweige der Geisteskraft in ihrer Entwicklung gleichen Schritt, und da

es nun Aufgabe der Schul-Erziehung ist, jedem Kinde die möglichst hinreichende und zweckmäßige Nahrung zu geben, so sieht man wohl ein, daß eine Regel des Vorrückens der Schüler in ganzen Abtheilungsmassen, so wie sie gleichzeitig in die Schule getreten, nicht, oder wenigstens nicht ohne Modification statt finden könne. Vielmehr müßte nach dieser Ansicht entweder das ganze Classenwesen aufgehoben, oder es müßte eine Einrichtung getroffen werden, nach welcher jeder Schüler, in *jedem Lehrfach besonders*, seinem individuellen Bedürfniß gemäß, stets in diejenige Abtheilung eingeschoben würde, in die er seinen erlangten Kenntnissen nach gehört.

Es bildeten sich dem zu Folge 2 Hauptsysteme, das Classensystem und das System der beweglichen Classen, Fach- (Lections-) System.

I. *Das Classensystem* ordnet die Schüler nach Classen. Sie gehören nun immer in allen Lehrfächern ein und derselben Classe an. Entweder lehrt Ein Lehrer in allen Lehrfächern, oder es sind diese in der stehenden Classe an verschiedene Lehrer vertheilt.

II. Das *Fach-* oder *Lectionssystem* ordnet die Schüler in jedem Lehrfach, in jeder Lection, ohne Rücksicht auf andere, nach ihren Kenntnissen, so daß also *ein* Schüler in einem Fach, dieser im andern einer andern Classe angehören kann.

Daß nur bei Anwendung des *Fachsystems*, bei einer Einrichtung, nach welcher der einzelne Schüler nicht in einen Unterrichtskreis eingezwängt wird, für den die erlangte Kraft entweder zu groß oder zu klein ist, sondern bei welcher das einzelne Pensum sowohl, als die Methode sich dem Bedürfniß des Schülers genau anschließt — der Unterricht ein *erziehender* seyn könne, daß nur so die Einseitigkeit der Bildung und die Vernachläßigung vieler Lehrfächer vermieden werden könne, das leuchtet von selbst ein. Darum ist auch keine Frage, welchem der beiden Systeme der Vorrang *an und für sich* gebühre, aber in der Volksschule ist das Fachsystem nicht anzuwenden; für sie ist das Classensystem mehr angemessen, so manche Nachtheile auch mit demselben verbunden sind. Die Vortheile desselben sind die, daß das Ganze der Schule mehr Regelmäßigkeit und Abgemessenheit erhält. In einer zahlreichen Schule, wie es die Volksschule ist, darf die Schul-Ordnung, auch abgesehen von ihrer sittlichen Bedeutung, schon um des Unterrichts willen, nicht als ein untergeordneter Gegenstand betrachtet werden, denn bei einer solchen Kindermenge hängt das Gedeihen des Unterrichts größtentheils von der Regelmäßigkeit des Verhaltens ab, welche in den Kinderverein gebracht wird. Ohne eine solche

Ordnung löst sich das Ganze in ein Chaos auf, in welchem der Lehrer selbst seinen Standpunkt verliert, und zuletzt das Unterrichtsbedürfniß seiner Schüler nicht mehr richtig schätzen kann. Die sichere Folge ist, daß die Schüler auch im Lernen unordentlich werden, so daß auch ihr Unterrichtsbedürfniß (weil immer einige aus Unfleiß zurückbleiben) stets wechselt und somit die Lectionsclassen bald an den nemlichen Mängeln krank liegen, wie die *stehenden*. Wie läßt sich auch bei dem ewigen Zerreißen und Wiederzusammenschmelzen der Classen, bei dem immerwährenden Hinüber und Herüberrücken eine Ordnung in der Schule stehend erhalten! An höhern Anstalten mag das Fachsystem angewandt werden — aber in der Volksschule bei dem Mangel an mehreren Lehrern geht es nicht.

Classification der Volksschule. Da, wie die Erfahrung lehrt, die Classification der Schüler weder nach dem Alter, noch nach den Fähigkeiten, (wegen Mangel an Lehrern für die hieraus sich ergebende große Anzahl von Classen, so wie wegen der dadurch entstehenden Beeinträchtigung der Schuldisciplin,) noch nach dem Geschlecht (in der Volksschule mit Einem Lehrer) theils zweckmäßig, theils ausführbar ist, da weder das Fach, noch Classensystem *rein* angewandt werden kann, so muß ein Mittelweg getroffen werden, der etwa nach folgenden Grundsätzen sich als zweckmäßig für die Volks- oder Elementarschulen ausführen ließe, und welche ein umsichtiger Practiker aufstellte.

I. Die Schüler sollen überhaupt in wenig Classen zusammengezogen werden; — denn je weniger Classen ein Lehrer hat, desto leichter und zweckmäßiger kann er arbeiten.

II. Da man in der Entwicklungsgeschichte des Kindes während der Schulzeit 3 charakteristische Perioden wahrnimmt, nämlich die Perioden der Anschauung, des Begriffs und des Urtheils, (nach Denzel: Cursus der Anschauung, der Uebung und der Anwendung,) so sollen auch die Schüler der Elementarschule diesen 3 Entwicklungsperioden angemessen in drei Classen abgetheilt werden.

III. Da für die Classification eine bestimmte Regel nothwendig ist, so sollen die Schüler überhaupt nach den Altersstufen, jedoch mit steter Rücksicht auf die Fähigkeiten Einzelner, in Classen eingetheilt werden.

VI. Da die Nachtheile der Scheidung der Geschlechter in den Elementarclassen von anderweitigen Vortheilen in der Schuleinrichtung überwogen werden, und gewöhnlich ihre Ausführbarkeit unmöglich ist, so darf sie nur dann eintreten, wenn wenigstens 3 Lehrer an einem

Ort sind. (Ueber diesen Punkt vergleiche den Artikel: Knaben- und Mädchen-Schulen.)

I. Unsere Elementarschulen sind in der Regel immer zahlreich. Von Niemeyer wird das Maximum einer Schülerzahl unter Einem Lehrer auf 50 Kinder, von Denzel auf höchstens 80 Schüler festgesetzt; allein unter hundert Schulen sind oft nicht zehn, deren Schülerzahl das Maximum von 50 Kindern nicht übersteigt. Unter einer solchen Masse von Schülern nur die so nöthige Ordnung zu erzielen, sind die Klasseneintheilungen unumgänglich nöthig, und je weniger Klassen man hat, desto leichter kann man das Ganze übersehen, Ordnung und Regelmäßigkeit handhaben. Durch Befriedigung des Thätigkeitstriebs der Kinder entsteht Unruhe und Störung, deßhalb muß jeder Schüler zweckmäßige und angemessene Beschäftigung erhalten. In je weniger Klassen nun eine Schule abgetheilt ist, desto leichter wird es, jede Klasse zweckmäßig zu beschäftigen, indem mit dem unmittelbaren Unterricht des Lehrers, und mit der Selbstbeschäftigung des Schülers häufiger gewechselt werden kann, und folglich nie eine Klasse zu lange sich selbst ohne Leitung überlassen bleibt. Je mehr Klassen gemacht werden, desto schwieriger wird die Aufgabe, alle gleichzeitig hinlänglich zu beschäftigen. Bei vier Klassen bleiben schon drei sich selbst überlassen, weil sich der Lehrer nur mit Einer unmittelbar abgeben kann. Ueberdieß muß der Lehrer sowohl seine Zeit als auch seine Kräfte zu sehr zertheilen, wenn der Klassen zu viele sind; dadurch wird der einer jeden Klasse zukommende Theil der Zeit zu sehr beschränkt, als daß nicht die Gründlichkeit und Vollständigkeit des Unterrichts darunter leiden sollte. Allerdings lassen sich gegen die Zusammenziehung oder Beschränkung der Klassen bedeutende Einwürfe machen, nämlich der Unterricht würde hiebei nicht für alle Schüler, die auf verschiedenen Bildungsstufen stehen, und nicht gleiche Fassungskraft und Fähigkeit haben, angemessen; die Individualität eines jeden Kindes könne so nicht genugsam berücksichtigt, kurz, die unfähigeren Kinder würden dadurch vernachläßigt, die ausgezeichneten Talente aber zurückgehalten, weil der Unterricht für wenige Klassen immer sehr allgemein seyn müßte, (diese Vorwürfe gelten überhaupt dem Klassensystem, siehe diesen Artikel.) Demzufolge spricht auch Niemeyer den Grundsatz aus: „jede Vermehrung der Abtheilungen, wodurch die Zahl der Lehrlinge einer Klasse vermindert wird, ist ein Gewinn für das Ganze und für die Einzelnen, jede Zusammenziehung von mehreren Klassen ein Rückgang

in der Schule." Allein, wenn statt des Maximums von 50 Schülern, wie er es setzt, unsere Schulen deren gar oft über 100 Schüler fassen, so treten hiemit auch Schwierigkeiten der wahren Classifikation entgegen, die sich nicht heben lassen, und man hat deßhalb nur darauf zu sehen, eine Einrichtung zu treffen, welche die wenigsten Schwierigkeiten hat. Nun finden sich aber bei einer Abtheilung der Schüler mehrere Klassen auch mehr Schwierigkeiten, als bei der Bildung von wenigeren Klassen, mithin ist die letztere Einrichtung vortheilhafter. Im Durchschnitt darf man annehmen, daß die ganz schlecht begabten Kinder und die vorzüglichen Talente Ausnahmen sind, die übrigen aber im Allgemeinen so ziemlich gleiche Fähigkeiten besitzen. Benützt man nun die vorzüglicheren Schüler zu Unterlehrer für die Schwächern, so wird das, was sie im Unterricht empfangen, für sie selbst besser und fruchtbarer werden, und die Unfähigen werden dadurch gewinnen, so wie die Schwierigkeit, welche, aus der Verschiedenheit der Individualität des Schülers entstehend, sich dem zweckmäßigen Unterricht entgegenstellt, so viel wie möglich vermindert wird.

II. Jede Volksschule, es mögen derselben nur ein, oder zwei bis drei Lehrer vorstehen, theilt sich in der Regel in drei Hauptklassen ab; damit sind die meisten Pädagogen übereinverstanden. Hergenröther (Erziehungslehre im Geist des Christenthums) hält diese Eintheilung überall für die beste, aus dem doppelten Grunde, weil sie theils der Behandlung der Unterrichtsgegenstände selbst am besten zusagt (sofern diese nach seiner Eintheilung auf eine natürliche Art in drei Unterrichtskurse zerfallen), theils weil der natürliche Abtheilungsgrund, nämlich das Alter der Kinder mit Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten, gerade diese Abtheilung in Beziehung auf die tägliche Schulzeit zu fordern scheinen. Denzel nimmt vier Hauptklassen oder Kurse an, deren jeder wieder in zwei Abtheilungen zerfällt; nämlich ein Kursus der Anschauung, zwei Kurse der Uebung und ein Kursus der Anwendung. Diese Benennungen erhalten die Klassen deßhalb, weil bei Kindern von 6 — 8 Jahren das Anschauungsvermögen, bei Kindern von 8 — 12 Jahren das Einprägen und Ueben, und bei Kindern von 12 — 14 Jahren, in welchen sich der Verstand vorzüglich entwickelt, das Anwenden vorherrschend sey. Diese vier Kurse können und müssen jedoch bei einer Schule mit Einem Lehrer in drei zusammen gezogen werden, und zwar so, daß man die zweite und dritte vereinigt, und so den Unterricht vereinfacht. Weniger als drei Klassen wären nicht zureichend, und durch mehrere würde die Ordnung Noth

leiden. Wollte man aber bei Vermehrung der Klassen die Schüler abgesondert nach einander in die Schule kommen lassen, und etwa nur zwei Klassen zusammen nehmen, so würde offenbar mehr Zeit erfordert werden, als man billiger Weise einem Lehrer zumuthen könnte, oder die Schüler müßten an der Unterrichtszeit verkürzt werden. Allein wie wenig könnte die Elementarschule leisten, wenn sie die Kinder täglich etwa nur zwei Stunden unter ihrer Leitung und Aufsicht hätte. Welch große Nachtheile müßten daraus entwachsen, wenn die Jugend ihre meiste Zeit des Tages ohne angemessene Beschäftigung zubringen dürfte! Diese Beschäftigung kann nur in der Schule statt finden. Während der Lehrer eine Klasse unterrichtet; kann er wohl auch noch nebenbei die übrigen zwei Klassen so beaufsichtigen, daß sie ihre stillen Pensen fleißig arbeiten, nur müssen die Aufgaben immer so eingerichtet seyn, daß selbst der fähigste Schüler für die ganze Zeit, wo er sich selbst überlassen ist, hinreichend zu thun hat. Eines und das nämliche Pensum kann auch gar wohl für Eine Klasse mit Rücksicht auf Fähige und Schwache zur Selbstbeschäftigung dienen. Die Gegenwart des Lehrers selbst ist ja schon gewissermaßen eine Aufsicht, und überdieß kann man bei den nöthigen Uebungen und Wiederholungen auch zweckmäßig die Kinder selbst wieder als Unterlehrer anwenden. Es möchte somit nicht nothwendig seyn, oder nur zweckmäßig, die Schulzeit der Kinder zu beschränken, um mehrere Klassen bilden zu können, und bei drei Klassen lassen sich dieselben auch zu gleicher Zeit angemessener beschäftigen, Ordnung und Ruhe besser erhalten und der Unterricht selbst zweckmäßiger ertheilen, als wenn man vier oder gar mehr Klassen und Abtheilungen macht.

III. Das Alter ist wohl der natürlichste, aber auch der einfachste Eintheilungsgrund für die Classification, und kann um so mehr für die Elementarschulen als Grundsatz bei der Classificirung aufgestellt werden, da ein gewisses Lebensjahr nicht nur für den Eintritt in die Schule, sondern auch für den Austritt aus derselben gesetzlich bestimmt ist. Freilich ganz genau nach den Altersstufen kann, wie schon eben bemerkt wurde, nicht eingetheilt werden, theils, weil es unter jeder größern oder kleinern Kinderzahl immer einige gibt, die mehr Talente, mehr Fleiß und Lernbegier haben, und eben auch wieder manche, die sehr schwache Fähigkeiten und geringen Fleiß besitzen, folglich durchaus nicht gleiche Fortschritte machen, theils auch deßwegen, weil es für die Elementarschulen nicht zweckmäßig wäre, die Klassen zu vermehren, was bei einer Eintheilung **genau** nach dem Alter immer der

Fall seyn würde. Man muß also, um den eben aufgestellten Grundsätzen zu entsprechen, immer Kinder, die am Alter um 2 — bis 3, ja wohl manchmal um 4½—5 Jahre von einander verschieden sind, in Eine Classe zusammenziehen, je nachdem die Fähigkeiten der Kinder es fordern. Dieß hat nun vollends seine Schwierigkeiten, und jeder beobachtende Schulmann weiß, wie sehr man den Unterricht der Jahre beim Lehren wahrnimmt, besonders in den untersten Classen. Weniger bemerklich wird dieser Unterricht, je mehr das Kind an Jahren zunimmt. Dieß ist auch leicht begreiflich, denn ein einjähriges Kind ist von einem zweijährigen ja auch bedeutender verschieden, in körperlicher und geistiger Hinsicht, als ein fünfjähriges von einem sechsjährigen. Allein nach welchem Grundsatz will man denn eintheilen? Eine Regel, ein Abtheilungsgrund ist nun ein für allemal nothwendig. Haupt-Gründe für die Classen-Abtheilung gibt es nur zwei, nämlich das Alter oder die Fähigkeiten. (Die Scheidung nach dem Geschlecht kommt hier nicht in Betracht.) Die Abtheilung nach den Fähigkeiten aber würde, wie schon bewiesen worden, noch weit mehr Schwierigkeiten darbieten, als selbst die genaueste Abtheilung nach dem Alter. Deßhalb ist es wohl am besten gethan, von zwei Uebeln das kleinste zu wählen, den Mittelweg zu gehen, sich für das Classensystem nach dem Alter zu entscheiden, somit eine bestimmte Regel für die Classen festzusetzen, und rücksichtlich des Fleißes und der Anlagen der Schüler so viele Ausnahmen eintreten zu lassen, als die Individualität derselben fordert. Nach der Würdigkeit der Schüler bildet sich bei dem bestimmten Zeitpunkt der Schullaufbahn der Kreis der jedesmaligen Unterclassen, und in gleichem Sinne der folgenden. Wenn in den folgenden Schuljahren sich die Classen in gleicher Stufenfolge, immer mit Rücksicht auf die gleiche Aufnahmezeit, neu zusammensetzen — so ist dieß der Schein, nicht der Geist einer vernünftigen Ordnung. Nur Tüchtigkeit darf zu der höhern Classe befähigen.

Ein solches Verfahren ist auch für die Schulordnung das Tauglichste, so wie für den Unterricht in einer zahlreichen Schule das angemessenste. Zahlreich sind aber die Elementarschulen, wie sie sind, beinahe immer, und die Schulordnung darf durchaus kein untergeordneter Gegenstand seyn, weil sie nicht nur hinsichtlich des Unterrichts, sondern auch als sittliches Bildungsmittel einen sehr großen Werth hat. Sey es auch, daß bei einer Abtheilung nach Unterrichtsfächern, d. h. nach den Fähigkeiten der Kinder, das eine oder das andere in diesem oder jenem Fache es zu einer höheren Vollkommenheit bringen könnte.

Das Aneignen von Kenntnissen und Fertigkeiten ist ja nicht Haupt-Zweck, oder wenigstens nicht das einzige Ziel der Elementarschule. Das Gemüth, der moralische, religiöse Sinn soll ja vorzüglich auch in der Schule angeregt und gebildet werden.

Darum nehme man bei der Classification der Schüler nicht immer bloß Rücksicht auf das Fortschreiten in einzelnen Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern man berücksichtige auch die Bildung des Herzens, d. h. man treffe eine solche Abtheilung der Schüler in Classen, daß die Ordnung, als sittliches Bildungsmittel, möglichst befördert, die Kinder von gleichem Alter, so viel es thunlich ist, beisammen, und der — vorzüglich Veredlung des Herzens bezweckende — Unterricht jeder Classe möglichst angemessen und vollständig ertheilt werden könne. Dieß läßt sich am leichtesten ausführen durch Eintheilung der Schüler nach Altersstufen. Hierdurch erhält man einmal eine bestimmte Regel. In der ersten Classe (im Cursus der Anschauung) bleiben die Kinder gewöhnlich 2 Jahre. (Fähigere und Fleißigere, so wie Schwache und Nachläßige machen Ausnahmen.) Somit finden sich in der ersten Classe im Durchschnitt Kinder von 6—8 Jahren, theils weil der Unterschied des Alters bei jungen Kindern fühlbarer ist, theils auch, weil beim Anfangsunterricht jeder einzelne Schüler beinahe die besondere Nachhilfe des Lehrers nöthig hat, und hier den Grund zu legen, ist von äußerst wichtigem Einfluß für die nachfolgenden Classen. Ueberdieß hält es auch schwerer, dieser Classe immer eine angemessene stille Beschäftigung zu verschaffen. In dieser Rücksicht dürfte die erste Classe in der Regel eine geringere Schülerzahl in sich begreifen, als die zwei übrigen.

Für die zweite Classe sind die Kinder von 8—11 Jahren, für die dritte die von 11—14 Jahren bestimmt. Es gibt immer einige Unfähige und Nachläßige, die in der ersten Classe zurückbleiben müssen, bis sie für die zweite Classe befähigt sind, und so werden auch in der zweiten Classe die schwächern Schüler zurückgehalten, bis sie für die dritte Classe brauchbar sind. Eben so rücken die Schüler, die sich durch Talent und Fleiß auszeichnen, ausnahmsweise in eine höhere Classe vor, so bald sie hinlänglich fähig sind. Dadurch wird nun das Verhältniß der Schülerzahl der verschiedenen Classen ziemlich ins Gleichgewicht gebracht, indem im Allgemeinen bei der ersten Classe die Zahl derjenigen, die in die zweite vor der bestimmten Zeit aufsteigen können, weit geringer seyn wird, als die Zahl jener, die sitzen bleiben müssen.

Eintheilung der Schüler bei einer Schule mit Einem Lehrer.

Hier sind, dem angenommenen Grundsatz gemäß, 3 Classen aufzustellen. Da es jedoch an manchen Orten an dem erforderlichen Raum fehlt, alle Schüler zu gleicher Zeit in dem Unterrichte zusammen zu nehmen, so muß für diesen Fall eine Abänderung eintreten. Diese hat aber keine geringe Schwierigkeiten, denn man mag es angehen, wie man nur immer will, stets wird eine oder die andere Classe an der Schulzeit verkürzt. Für den Winter sind täglich 6 Stunden Schulzeit bestimmt, soll man nun, wie es die Beschränkung des Schulzimmers gebietet, die Classen abgesondert nach einander unterrichten, so kommen auf eine Classe nur 2 Stunden; das ist aber bei weitem zu wenig, und wenn auch dieß nicht wäre, so finden sich bei dem Nacheinander-Kommen der Schüler zahllose Schwierigkeiten, und es geht zu viele Zeit hiemit verloren. Welche Einrichtung nun hier am räthlichsten seyn möchte? — Entweder

a) theile man die Gesammtzahl der Schüler in 4 Classen, und gebe der 4. und 3. Classe im Vormittag, der 2. und 1. im Nachmittag täglich 3 Stunden Unterricht. So sind denn doch wenigstens immer 2 Classen drei Stunden täglich unter Leitung und Aufsicht. Oder

b) theile man die Schüler in 3 Classen, scheide die erste oder unterste Classe ab, und unterrichte diese in eignen abgesonderten Stunden, eine Stunde im Vormittag und eine Nachmittags — so bleiben dann für die übrigen 2 Classen vier Stunden, zwei Vormittags und zwei Nachmittags.

Manche Schulmänner, wie Graff, Denzel, schlagen vor, nur alle 2 Jahre Kinder in die Schule aufzunehmen, um so die Zahl der Classen möglichst zu vermindern, und den Unterricht für Einen Lehrer zu erleichtern. Allein, welche nur einigermassen für ihre Kinder besorgte Eltern würden es mit Gleichgiltigkeit ansehen, daß ihre Kinder vor dem vollendeten 7. oder 8. Jahre nicht in die Schule aufgenommen würden, um so mehr, da die Eltern der Beaufsichtigung ihrer Kinder durch die Schule je bälder je lieber los zu seyn wünschen. Eine andere Schwierigkeit läge im Austreten der Kinder. Würde man die erst im 8. Jahre eingetretenen Kinder mit 14 Jahren entlassen, so wäre ihre Schulzeit um 2 Jahre geschmälert, und sie bis zum 15—16. Jahr zu behalten, erlauben die Berufsverhältnisse nun einmal nicht. —

An Orten, wo es an Raum nicht gebricht, bleiben in der Schule mit Einem Lehrer alle 3 Classen ungetrennt beisammen. Der Lehrer muß also seine Persönlichkeit, d. h. den unmittelbaren Unterricht so zu vertheilen bedacht seyn, daß je auf eine der drei Classen 1 Stunde kommt, die aber wieder in 2 halbe getheilt werden kann, und bei der untersten Classe getheilt werden muß. Ueber die Regeln unter einer solchen Masse von Kindern so viel wie möglich zu leisten, siehe man den besondern Artikel: Schule mit Einem Lehrer.

Classenziel. Der Lehrgang bestimmt das Maaß von Kenntnissen und Fertigkeiten, den Anfangs und Zielpunkt im Unterricht für jede Classe, kurz, bis zu welcher Station auf der Unterrichtsreise jede Classe zu gelangen hat.

Eine solche Norm ist für öffentliche Unterrichtsanstalten um so nöthiger, als in Ermanglung derselben eine Verwirrung und Desorganisation eintreten müßte, bei welcher der Unterricht unmöglich bestehen könnte. Die Schülermasse wäre einem Heere gleich, welches in unordentlichen, zerstreuten Haufen, in unregelmäßiger Bewegung vorwärts zieht, und wo sich bei jedem Schritt Nachzügler ablösen. Soll also keine Unbestimmtheit, Unbeständigkeit und Willkührlichkeit in dem Lehrgang statt finden, so muß genau bestimmt werden, was und wie viel jede Classe als Zielpunkt vor sich hat, nach dessen Erreichung die Schüler derselben in die nächste Station eintreten.

Commando in der Schule, siehe Kunstgriffe.

Conferenzen. Es ist höchst wichtig, daß für zweckmäßige Anstalten zur Fortbildung für Lehrer gesorgt werde, und daß die Lehrer dieselben benützen. Je zweckmäßiger diese Anstalten angeordnet, und je fleißiger sie benützt werden, von desto wesentlicherem Nutzen müssen sie für den schwächern, wie für den tüchtigeren Lehrer seyn. Da die Mitglieder eines solchen Vereins zugleich eine Lese-Gesellschaft bilden, so kommen diese Anstalten besonders dem Dorfschullehrer zu statten, welcher sonst von pädagogisch literarischer Nahrung in seiner isolirten Lage zu sehr abgeschnitten wäre. Diese Anstalten sind bald Schullehrer-Conferenzen, bald Schulmeisterschulen, bald besondere Lehrcurse und Lese-Gesellschaften.

Betrachten wir die Conferenzen näher, so stellt sich zunächst die Frage auf: welchen Hauptzweck sollen sie haben? die Antwort ist: sie sollen dem Lehrer Gelegenheit geben, seine eigenthümlichen Ansichten von Erziehung und Bildung der Jugend, von Lehrart, in Beziehung

auf den höhern Zweck alles Unterrichts, so wie auf den materiellen Zweck jedes einzelnen — mitzutheilen, zu vervollkommnen und zu berichtigen — sein Urtheil über erschienene pädagogische Schriften zu äußern, und zu weiterer sorgfältiger Prüfung und Erwägung seinen Amtsbrüdern darzulegen. So werden denn gegenseitige, gegründete und gründliche Einwürfe oftmals Ergebnisse herbeiführen, welche den Lehrern entweder eine feste Richtschnur ihres Thuns und Handelns an die Hand geben, oder doch einen fruchtbaren Stoff zu den mannigfaltigsten, vielseitigsten Forschungen bieten. Die wahren Schulconferenzen möchten also wohl zu den zweckmäßigsten Veranstaltungen mit Recht zu zählen seyn, durch welche dem Lehrer die trefflichste Gelegenheit zu Theil würde, auch außer seiner Schule zur Verbesserung des Volksschul = Erziehungs=Wesen überhaupt höher und lebendiger thätig zu seyn, und die bisher ziemlich beschränkte Sphäre seiner Wirksamkeit bestens zu erweitern. An besprechenden Gegenständen kann es für solche Conferenzen nicht fehlen. Unter vielen andern würden sich dazu eignen: mannigfache allgemeine Vorschläge zur Verbesserung des Volks=Schulwesens, specielle Vorschläge zur allmähligen Verdrängung eines rohen Schultones, zur methodischen Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer, Mittheilungen gemachter Erfahrungen in diesen und ähnlichen beachtungswerthen Stücken u. s. w. Auch die Musik würde hier an ihrer Stelle seyn, und es könnte durch Gesang der Tag feierlich begangen werden. So böten dann die Conferenzen den Lehrern zu Zeiten zugleich einen Feiertag, der ihnen in gleichem Maße Erholung und Freude, wie Belehrung und neuen Berufs=Eifer gewährte.

Es soll ferner durch Conferenzen der Einzelwille jedes Schulmannes gleichsam zu Einem Hauptwillen vereinigt und erhoben werden. Erst dann nämlich, wenn so viel möglich alle Lehrer einstimmig auf dem anerkannt bessern Wege nach dem Ziele streben — dann erst kann auch im Schulleben Erziehung und Unterricht besser gedeihen. Nach diesen Rücksichten betrachtet, wären und sollten also Conferenzen regelmäßige Zusammenkünfte von Schulmännern seyn, welche festliche Freude und Erholung des Gemüths, gemeinschaftliche und gegenseitige Berathungen und Belehrungen über die Verbesserung des Schulwesens und ihre Mittel zum Zwecke haben — Veranstaltungen endlich, wodurch das Einzelwirken jedes Schulmannes zu einer höhern kräftigern Gesammtheit verbunden und vereinigt werden soll.

Sehen wir nun auf die Conferenzen, wie sie in der Wirklichkeit beschaffen sind, so möchten sie freilich ihren Zweck nur theilweise errei-

chen, da sie einen zu amtlichen Character an sich tragen, kein Geist der Freiheit und Selbstthätigkeit darin herrscht, und dieselben mehr als ein Frohndienst, als ein angenehmer Pflichtdienst in der Regel angesehen werden. Man sollte nämlich bei der innern Verfassung der Conferenzen mehr darauf sehen, wenn auch nur die tüchtigsten Schulmänner des jedesmaligen Vereins in unmittelbare Berathung zu ziehen, und die Sache also zu einem Gegenstand der eignen selbstthätigen Sorge des Schulstandes zu machen. Ein Austauschen der gegenseitigen Ideen, ein Belehren und Berichtigen der Ansichten, eine collegialische Besprechung muß der Hauptcharakter der Conferenzen seyn, wenn sie ersprießliche Dienste leisten sollen. Der Inspektor oder Director soll nur ordnen, lenken, den Unterhaltungsstoff auswählen und darbieten, und die gemeinsam entworfene Gesetze aufrecht erhalten. —

Die erste Auffassung und Realisirung der Idee der Schulconferenzen fand in der Schweitz statt, von wo aus sie sich zuerst in Würtemberg, dann in Preußen und andern Ländern weiter ausgebildet hat.

Correktur. Wie viel sich Lehrer Zeit und Mühe ersparen, wenn sie statt nach dem alten Schlendrian, wornach so viele die Arbeiten des Schülers nur durchsehen, die Fehler verbessern, die Zahl derselben bemerken, und mit ihren Notabene's oder einem Strich durch das Ganze der Correctur das Siegel aufdrücken, die Arbeit so dem Schüler übergeben, um das Nächstemal die nämlichen Fehler wieder zu corrigiren — wenn sie statt nach dieser unsinnigen Manier vielmehr jeder Arbeit die gehörige Zeit widmen, gibt der gesunde Menschenverstand. Die längere Zeit, die größere Mühe, die sie auf jede Arbeit verwenden, bringt tausendfältige Früchte. Bei dem Unterricht, sagt Wilmsen, verfahren die Lehrer oft mit der Zeit und Mühe, wie der Geizige in der Haushaltung mit dem Gelde. Wie diese dadurch, daß sie eine kleine Ausgabe scheuen und unterlassen, einen Schaden herbeiführen, der ihnen eine sehr bedeutende Ausgabe abnöthigt; so werden jene gezwungen, Wochen und Monate aufzuwenden, weil sie halbe Stunden zur Unzeit selten sparen wollen.

Der Lehrer halte sich also rücksichtlich der Correctur stets an folgende Regeln:

1) Die Correktur darf nie flüchtig abgemacht werden. Sieht der Schüler nicht, was er falsch machte, und welche Mängel in seiner Arbeit sich vorfinden — wie soll er die Fehler künftig vermeiden, und seinen Mängeln abhelfen?

2) Der Schüler muß die Gründe seiner Fehler einsehen lernen,

und diese wo möglich unter der Leitung des Lehrers selbst finden, welcher die Fehler nur unterstreicht*).

3) Der Schüler muß die Regel, gegen die er fehlte, jederzeit aufsuchen, wobei der Lehrer demselben, so weit es nöthig ist, Hilfe leistet, und muß, wenn er sie gefunden hat, sie in klare und bestimmte Worte zusammenfassen.

4) Sieht der Schüler das Fehlerhafte ein, und hat er mit klarer Einsicht die Regel, gegen die er fehlte, angegeben, so muß er selbst die Arbeit verbessern, und der Lehrer darf die Mühe nicht sparen, die verbesserte Arbeit noch einmal zu prüfen. Bei manchen Aufgaben kann sich der Lehrer hiebei ohne Nachtheil der Hilfe der bessern Schüler bedienen.

5) Der Lehrer muß bei seinen Verbesserungen mit steter Rücksicht auf die Kenntnisse und den Bildungsgrad des Schülers verfahren. Er wird bei Anfängern also noch manches Mangel- und Fehlerhafte übergehen müssen, und die Verbesserung desselben aussetzen, bis sie fähig sind, die Regeln, gegen die sie fehlten, zu fassen, und gehörig anzuwenden.

6) Der Lehrer hüte sich durch seine Correktur oder den Ton, in welchem er dieselbe ertheilt, die Schüler muthlos und verdrießlich zu machen, weßhalb große Vorsicht und Kenntniß der Schüler nöthig ist.

So wird die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen, statt daß nach dem Schlendrian die Schüler ihre Correktur kaum ansehen, und hat der Lehrer anfangs auch viele Mühe mit den zahlreichen Fehlern, so werden diese desto bälder immer seltener. Das Kind lernt nicht bloß mechanisch seine Aufgabe lösen, sondern wird sich aller Regeln bewußt und darum seiner Sache sicher.

7) Um sich die schriftliche Correktur zu erleichtern, nehme er keine Arbeit an, die nicht reinlich und deutlich geschrieben ist. Der Schüler hat sie vorerst noch einmal abzuschreiben.

8) Kann die erste Correktur nicht mündlich abgemacht werden, so unterstreiche der Lehrer die Fehler, lasse sie verbessern, und nehme sie das zweitemal mündlich vor.

9) Für die mündliche Correktur ist auch folgendes Verfahren sehr zweckmäßig:

---

*) Der Lehrer kann durch bestimmte Zeichen dem Schüler andeuten, wo und was zu verbessern ist, z. B. ein unrichtig geschriebenes Wort wird unterstrichen, und auf den Rand das Zeichen S (Schreibfehler bezeichnend) gemacht.

a) Jeder Schüler liest seinen Aufsatz langsam vor; ist ein Abschnitt beendigt, so geben die übrigen Schüler an, was und aus welchen Gründen ihnen etwas unrichtig zu seyn scheint.

b) Bei vorkommenden Schreibfehlern und Interpunctionsfehlern gibt der Verfasser an, wie er einzelne vom Lehrer unterstrichene Wörter geschrieben habe. Diese verbessern die Mitschüler nach den Regeln der Orthographie und Zeichensetzung.

c) Zuweilen lasse man Aufsätze nicht vom Verfasser, sondern von andern Schülern vorlesen, um zugleich im Lesen verschiedener Handschriften zu üben.

10) Wo die Schüler zum Verbessern gebraucht werden, hat zuerst der ungeübte Verfasser den unterstrichenen Fehler am Rand zu berichtigen, z. B. statt „frölicher Mensch — fröhlicher Mensch. Hierauf verbessert der Geübtere die Fehler mit Angabe der Regel, z. B. fröhlich von froh, im Steigerungsfall froher.

11) Der Lehrer corrigire deutlich und mit rother Dinte und bezeichne sein Endurtheil entweder mit einzelnen Worten oder mit bestimmten Nummern als: I, II, III, Ia, Ib u. s. f.

Sehr zweckmäßig ist auch die Behandlung der Correctur des Dictirtgeschriebenen, nach Dr. Heyses (Schuldirector in Magdeburg), Anweisung. Sie ist folgende: Während der Lehrer das Dictirt-Geschriebene des obersten Schülers mit lauter Stimme und mit rother Tinte verbessert und ihn dabei zusehen läßt, liest der zweite Schüler von oben, jedoch auf seinem Platze bleibend dasselbige aus dem Buch laut und deutlich vor; alle übrigen Schüler lesen in ihrem Heft still nach, achten auf die Correctur des Lehrers und verbessern selbst die in ihrem Schreiben bemerkten Fehler. Nun nimmt der oberste Schüler, dessen Arbeit der Lehrer corrigirt hat, den untersten Schüler zu sich, verbessert im Stillen und mit schwarzer Tinte dessen Arbeit und verfährt überhaupt mit diesem so, wie der Lehrer mit ihm verfuhr. Nun stellt der Lehrer den zweit-obersten Schüler zur Correctur seine Arbeit neben sich und verfährt wie beim ersten Schüler, während der dritte Schüler von oben laut vorliest und alle übrigen nachsehen und nachlesen. Hierauf verbessert der zweite Schüler nach seinem vom Lehrer corregirten Heft die Arbeit des zweit-letzten Schülers. Hierauf läßt der dritte Schüler von oben sich die Correctur vom Lehrer vornehmen und der vierte von oben liest laut vor u. s. f. Hat der erste Schüler die Correctur des Untersten vollendet, so zählt er die gefundenen Fehler auf und unterschreibt sie mit seinem Namen. Hierauf

geht dieſelbe Arbeit der zweit-oberſte durch, entdeckt er Fehler, welche der erſtere aus Unachtſamkeit ſtehen ließ, ſo wird die Zahl derſelben dem erſten Corrector angerechnet.

Zuletzt revidirt der Lehrer ſämmtliche von den Schülern vorgenommene Correcturen und es wird darnach certirt.

Durch dieſe Verfahrungsweiſe ſagt der Verfaſſer ſieht

1) der Lehrer alle ſeine Schüler zweckmäßig beſchäftigt, erleichtert ſich und ihnen das Geſchäft des practiſchen Unterrichts in der Orthographie

2) werden die Schüler im fertigen Leſen des Geſchriebenen geübt, und die corrigirenden Schüler in den Regeln der Orthographie befeſtigt.

3) durch das wiederholte Leſen des Penſums wird der Inhalt tiefer eingeprägt.

D.

D, der 4. Buchſtab des Deutſchen Alphabetes, welcher ſehr gelinde, gelinder, als das th ausgeſprochen wird; daß, der, dein, Dach. Doch weicht es von dieſer gelinden Ausſprache ab, ſo oft es am Ende einer Sylbe ſtehet, da es beinahe ſo hart, wie das t lautet, bad, blind, Wind. Dieſer Buchſtab wird im Hochdeutſchen ſehr ſelten verdoppelt, und Widder iſt vielleicht das einzige Wort dieſer Art.

Die Subſtantiva, welche ſich mit dieſem Buchſtaben endigen, haben kein gewiſſes Geſchlecht. Man findet ihrer von allen Geſchlechtern. In vielen iſt das Schluß d das Merkmal eines Abſtracti, da es denn der Ueberreſt der Sylbe de iſt, wie in Jugend, Gegend. Andere Subſtantiva auf d ſind urſprünglich Participia, und zwar ſo wohl von der gegenwärtigen Zeit, wie Freud, Feind, Hund, Abend, Wind, Mond, als auch von der vergangenen, wie Brand, Jagd, u. ſ. f.

Declamation, ſiehe Vortrag, mündlicher.

Definition. Da wir in Worten denken, durch Worte unterrichten, ſo iſt es nöthig, daß der Schüler mit den Worten den richtigen Begriff verbinde, und der Lehrer in Worten unterrichte, die den Schü-

lern verständlich sind. Schülern unverständliche Worte müssen ihnen verständlich gemacht werden, denn durch Worte bezeichnen wir die Begriffe und ohne Verständniß des Worts ist keine Erklärung der Begriffe möglich. Unverständliche Worte rufen entweder gar keine, oder falsche Vorstellungen hervor und es folgt somit, daß Worterklärungen von großer Wichtigkeit sind und der tüchtige Lehrer wird, wo er durch Hilfe der Wortforschung, durch Anführung ähnlich bedeutender Worte, durch Wortvertauschungen, durch Umschreibungen, durch Erinnerung an den Sprachgebrauch, an bekannte Redensarten, oder an Fälle wo das Wort gebraucht wird, den Schüler dahin bringen kann, die Bedeutung selbst zu finden, sie ihm nicht gerade zu geben, wie dieß freilich in manchen Fällen geschehen muß. Verdeutlichung also ist das Erste, was beim Unterrichte geschehen muß. Verdeutlichung allein aber reicht nicht aus, denn der Schüler soll nicht nur wissen, daß ein Wort diesen oder jenen Begriff bezeichne, sondern soll den Begriff selbst haben, und es muß daher dieser selbst in ihm erzeugt, oder wenigstens deutlich gemacht werden. Hiemit nun beginnt die Definition, oder das Geschäft des Lehrers, das man definiren nennt.

Einen Begriff definiren (definire — begrenzen, bestimmen) heißt, genau den Umfang desselben angeben, oder vollständig angeben, welche Vorstellungen unter ihm enthalten sind. Die Definition erfordert also eine vollständige Aufzählung aller im Begriff zusammengefaßten Merkmale, und unterscheidet sich von der Erklärung, oder Description eines Begriffes dadurch, daß bei letzterer nur so viele Merkmale angegeben werden dürfen, als hinreichend sind, um den Begriff von andern zu unterscheiden. Die Erstere erzweckt eine deutliche Erkenntniß, Letztere eine klare Unterscheidung des Begriffes von andern. Die Merkmale eines Begriffes sind zweierlei, theils solche, die er mit andern Begriffen gemein hat, man heißt sie notae generales, theils solche, die ihn aufs Bestimmteste von allen andern unterscheiden, differentiae specificae. In die Definition eines Begriffes müssen immer beide aufgenommen werden, wie sie z. B. die Definition des Worts Baum enthält, wenn man definirt. „Baum ist ein organisches Wesen, das mit einer Wurzel, (durch welche es seine Nahrung zu sich nimmt) in der Erde festsitzt; Stamm, Aeste, Zweige und Blätter hat.“ Die Merkmale „organisches Wesen, das mit einer Wurzel in der Erde festsitzt,“ sind die notae generales, weil damit noch jede Pflanze bezeichnet

ist. Die Merkmale „Stamm, Aeste, Zweige, Blätter" sind differentiae specificae, weil man jetzt nur noch an die eine Pflanze denken kann, die man Baum nennt, und dieser also durch sie von allen andern Pflanzen unterschieden wird. Die notae generales kann man aber auch zugleich in den Begriff zusammenfassen, den sie enthalten, und kürzer so definiren: Baum ist eine Pflanze, welche Stamm ꝛc.

Von jedem Begriffe gibt es streng genommen nur eine richtige Definition. Aber es kann ein Begriff auf verschiedene Weise richtig erklärt werden. Wieder etwas anderes ist Nominal-Erklärung und Verbal-Erklärung. Erstere erklärt nur den Namen eines Gegenstandes, was er zu bedeuten habe und was man darunter verstehe; Letztere erklärt das Wort selbst sprachlich, d. h. seiner Abstammung nach.

Wenn die in einer Definition aufgeführten Merkmale von der Entstehung des definirten Gegenstandes hergenommen sind, so nennt man die Definition eine genetische, sind sie aber dem Gegenstande selbst entnommen, so nennt man sie Real-Definition.

Eine Definition darf weder zu weit, noch zu eng, noch im Cirkel gegeben seyn! Zu weit ist sie, wenn sie zu wenig Merkmale, oder nicht alle differentias specificas angibt, und also Vorstellungen in sich faßt, die nicht mehr unter den Begriff gehören. Z. B. wenn man den Begriff Mensch wie Plato definirte: Der Mensch ist ein unbefiedertes zweibeiniges Thier; so ist diese Definition, wie Diogenes wohl einsah, zu weit, indem unter dieselbe auch ein gerupfter Hahn sich subsumiren läßt. Es fehlt dieser Definition ein wesentliches Merkmal, das den Menschen von allen andern Thieren unterscheidet, nämlich das Merkmal vernünftig.

Zu eng ist eine Definition, wenn sie zu viele Merkmale enthält, also nicht die ganze Summe von Vorstellungen umfaßt, die unter den Begriff gehören. Wenn man z. B. den Begriff Baum so definirte. „Baum ist eine Pflanze, welche Stamm, Aeste, Zweige und Blätter hat und Früchte trägt," so wird diese Definition zu eng. Die Definition des Begriffes Baum soll alle Wesen unter sich fassen, welche Bäume sind; obige Definition faßt aber nur die fruchttragenden Bäume unter sich, die letzte differentia specifica, die Früchte trägt, ist demnach zu viel, da es ja auch Bäume gibt, welche keine Früchte tragen.

Eine Cirkel-Definition ist eine solche, bei welcher der zu defini-

rende Begriff wieder gebraucht wird, so daß also nichts erklärt wird, sondern höchstens einige nähere Bestimmungen zu dem Begriffe hinzugefügt werden. — Ausserdem aber soll eine jede Definition kurz, leicht, behaltbar, faßlich und practisch seyn.

Pünktliches und richtiges Definiren überhaupt ist ein sehr zweckmäßiges Mittel zur Begründung und Befriedigung deutlicher Begriffe, noch mehr aber im Besondern die Eintheilung der Gattungsbegriffe, d. h. die vollständige Angabe und Klassifikation aller der Arten, die unter die Gattung des Begriffes gehören. Auch Einwürfe sind ein treffliches Mittel, Deutlichkeit zu befördern, indem sie zum scharfen Denken, zum genauen Prüfen der Begriffe und Vorstellungen anregen.

Anmerkung. Die Sprache, die der Lehrer aus Büchern kennt und die sich ihm durch vieles Lesen angebildet hat, darf er (wenigstens bei den Kleinen) nicht reden, wenn er den Kindern verständlich werden will, doch auch nicht die Sprache der Kinder, weil sie mangelhaft, unvollständig, unverständlich ist und weil er die Kinder zu sich erheben soll. Er sey also sehr vorsichtig und achtsam auf sich, immer denjenigen Mittelweg zu treffen, daß er den Kindern verständlich spreche, eine Sprache, die sie verstehen, die zu ihrem Herzen dringen kann.

Denkformeln. Denkformeln sind als Verstandes-Uebungen sehr zu empfehlen. Ihre Anwendung besteht darin, daß der Lehrer dieselben an die Wand-Tafel schreibt und den Denkstoff, der sorgsam gewählet und geordnet seyn muß, darunter setzt.

Die Formel ist z. B.:

Der (die, das) hat — Darunter stehen etwa folgende Gegenstände als Denkstoff und zur Aufsuchung unterscheidender Merkmale: Baum, Strauch, Rose, Traube, Haus, Wagen, Kahn, Messer, Beil, Ofen, Stuhl, Tisch, Fisch, Vogel, Wurm, Käfer, Schnecke, Schmetterling, Pferd, Kuh u. s. w. —. Ferner: Der — ist — weil —. Darunter stehen dieselbe Gegenstände, weil nun durch das Aufsuchen der unterscheidenden Merkmale die Auffindung der Gattung und Art vorbereitet ist. Jetzt wird es den Kindern nicht schwer werden, die Gattung anzugeben und das Merkmal derselben hinzuzufügen und und sie werden nur noch mit dem Ausdruck in Verlegenheit seyn, wobei ihnen der Lehrer zu Hilfe kommt und zwar fragend, damit das Meiste ihrem Nachdenken überlassen bleibe, z. B. bleibt der Baum, wie er ist — war er von Anfang ein Baum? Wird der Strauch größer? Woraus

entstand die Rose? Warum ißt man die Trauben? Entstand das Haus wohl von selbst? Wodurch ist er zu stande gekommen? Warum spannt man wohl Pferde vor den Wagen? u. s. w. Die Schüler werden nach solchen entwickelnden Fragen ohne Schwierigkeit sagen: der Baum ist ein Gewächs, weil er aus der Erde wächst; der Strauch ist auch ein Gewächs, weil er ebenfalls wächst; die Rose ist eine Blume, weil sie aus einer Knospe entsteht; die Traube ist eine Frucht, weil sie an einem Gewächs entstanden, saftig und süß; das Haus ist ein Gebäude, weil es aus Kalk, Steinen und Holz erbaut ist; der Wagen ist ein Fahrzeug, weil er sich fortbewegt, wenn er durch Pferde gezogen wird; der Kahn ist auch ein Fahrzeug, weil — wenn er durch Ruder oder Wind getrieben wird; das Messer ist ein Werkzeug, weil man damit etwas verrichten und verfertigen kann; das Beil ist auch ein Werkzeug, —; der Ofen ist eine nothwendige Sache in den Stuben, um sie durch die Wärme bewohnbar zu machen; der Stuhl ist ein nöthiges Stubengeräth, weil jeder Mensch sich ausruhen muß; der Tisch ist ebenfalls ein nöthiges Stubengeräth zum Essen, Schreiben und Arbeiten; der Fisch ist ein Thier, weil er lebt u. s. w. Indem nun die Schüler diese Sätze herausbringen, entwickeln sich eine Menge von Begriffen in ihrer Seele und prägen sich um so tiefer ein, weil sie nicht gegeben, sondern gefunden wurden. Eine andere Formel ist: Mit einem (einer) — kann ich — und — als Denkstoff z. B.: Messer, Axt, Nadel, Hammer, Feder, Degen, Glocke, Pinsel u. s. w. Eine weitere Formel ist: Der, (die, das) ist — und — hat — als Denkstoff hiezu: Haus, Dach, Fenster, Blatt, Rad, Korn, Gold, Eisen, Salz, Papier.

Folgende Sätze würden mit Hilfe der Formeln und einigen hinleitenden Fragen leicht von den Schülern gebildet werden: Das Haus ist ein Gebäude und hat Wohnungen für Menschen und Thiere; das Dach ist der höchste Theil des Hauses und hat eine Ziegeldecke; das Fenster ist eine viereckige Oeffnung der Mauer eines Hauses und hat Scheiben und Rahmen; das Blatt ist die Zierde eines Baumes und hat Fasern und Stiele; das Rad ist ein Theil des Wagens und hat Speichen; das Korn ist der Saame des Getreides und hat Mehl; das Gold ist ein Metall und hat eine gelbe Farbe; das Eisen ist ein Metall und hat eine große Härte; das Salz ist ein Gewürz und hat einen herben Geschmack; das Papier ist ein Stoff zum Schreiben und hat verschiedene Farben u. s. w.

Da bei diesen Denkformeln die Phantasie sehr in Anspruch ge-

nommen und die Selbstthätigkeit des kindlichen Geistes erregt und gestärket wird, so sind sie von unzweifelhaftem Nutzen.

Denk- oder Verstandes-Uebungen. Obgleich jede Lection so gehalten werden muß, daß sie für den Schüler zugleich eine Uebung im Denken und Sprechen wird, so hat man doch noch besondere Stunden zu unmittelbaren Verstandes-Uebungen zu bestimmen, in denen diese nach einem festen Plan angestellt werden*). Das Wort Verstand wird hier nämlich nicht in der wissenschaftlichen Bedeutung, sondern in der des gewöhnlichen Lebens genommen, wornach Verstand die richtig ausgebildete Vernunft bedeutet. Verstandes-Uebungen sind also Uebungen der sämmtlichen Geisteskräfte der höhern sowohl, als der niedern. Ihr Zweck ist, das Denkvermögen des Kindes zu wecken, zu üben, zu stärken, und sie zugleich zur richtigen Bezeichnung des Angeschauten und Gedachten durch Worte anzuleiten. Auch sind sie die beste Vorbereitung zu jedem Unterricht, denn sie wecken und stärken die Kraft des Kindes, denselben leichter zu fassen, und tiefer zu verfolgen, und sie gewöhnen das Kind, stets mit Ueberlegung zu reden und zu handeln.

Nachdem Basedow und v. Rochow im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts den traurigen Zustand des Volks in Betreff der geistigen Entwicklung fest ins Auge gefaßt, und als Mitursache die schlechte Beschaffenheit der Volksschulen erkannt hatten, richteten sie ihr Augenmerk auf die Mittel, jenen Zustand zu beseitigen. Darum war Aufklärung des gemeinen Mannes, oder Entwicklung der Denkfunction ihre Loosung. Verstandesbildung hieß also das Ziel, dem jene Männer zusteuerten, von der ersten Schulbildung an, darum Verstand- oder Denk-Uebungen, also formale Bildung.

Bald wurde jedoch der neu aufgestellte Grundsatz, daß aller Unterricht Verstandes-Uebung seyn müsse, falsch verstanden und gemiß-

*) Anderer Ansicht, als dieser von Zerrenner aufgestellten, ist Diesterweg, welcher sagt: Seitdem durch die Pestalozzischen Schule und diejenigen, welche in der durch sie eingeschlagenen Richtung mitgearbeitet haben, die Verbesserung der Methodik sich über alle Gegenstände des Volks-Unterricht ausgedehnt hat, bedarf es der abgesonderten isolirten Denk-Uebungen nicht mehr, da die Methode verlangt, daß jeder Unterrichts-Gegenstand von allen Seiten seines Wesens aufgefaßt und behandelt werden soll. Damit wird jedoch immer zugegeben, daß es heilsam seyn kann, noch nicht aus allen Schulen die unmittelbaren Verstandes-Uebungen als stehenden Lehrgegenstand zu verweisen; aber eine allgemeine Einführung derselben jetzt noch anrathen oder verlangen, würde einer rückwärts führenden Reaction gleichen.

braucht. Man fing an, allen Unterricht lediglich als Verstandesbildung zu behandeln, zersplitterte denselben durch unaufhörliche Begriffs-Entwicklungen, und ließ den materiellen Unterricht, das Mittheilen von Kenntnissen für das Leben ganz uncultivirt.

Andere Pädagogen traten gegen die reinen Denk-Uebungen auf, und suchten sie nur bei bestimmten Lehrstoffen, z. B. der Zahlen-Formen-Sprachlehre anzuwenden, und erst die neuere Zeit hat gezeigt, daß der Verstand an den allgemeinen Lehrgegenständen jeder Volksschule geübt werden könne*)

Nur darüber ist man noch verschiedener Ansicht:

1) ob den Denk-Uebungen besondere Lectionen eingeräumt werden sollen, und zwar für die ganze Schulzeit, (denn für die untern Classen werden sie als besondere Lectionen allgemein anerkannt,) oder ob dieß nicht nöthig sey, da man jeden Gegenstand geistig bildend behandeln könne;

2) ob die Denk-Uebungen (als besondere Lectionen) rein formal oder formal-material behandelt werden sollen, (siehe Anschauungs-Unterricht.)

So wie das Kind in die Schule tritt, hat es schon eine Menge Vorstellungen aus der es umgebenden Welt erhalten. Es sieht und hört, was der Erwachsene, aber es sieht und hört mit Kindersinnen, und denkt und empfindet darüber nach Kindesweise. Das Meiste ist an seinen Sinnen, ohne einen lebhaften Eindruck zurückzulassen, vorübergegangen, theils, weil es als Kind daran noch kein Interesse nahm, theils, weil der kindliche Geist noch nicht die Fähigkeit hatte, erforschend und betrachtend an solchen Gegenständen zu verweilen. Dem Gemisch von Bildern, die durch Aug und Ohr in seine Seele kamen, fehlt es an Klarheit, an unterscheidender Abgränzung des Einzelnen, an Ordnung und Zusammenhang. So empfängt die Schule ihren unmündigen Zögling.

Im Bemerken ist das Kind schon geübt, aber das Bemerken ist noch kein Aufmerken, denn das Aufmerken ist ein Verweilen der Gedanken auf einen gegebenen Gegenstand, und somit ein Herausheben eines bestimmten Gegenstandes zu genauer Betrachtung. Mithin

---

*) So sind die Denk-Uebungen also auf dreierlei Weise betrieben worden:

1) Rein formal an allen Unterrichts-Gegenständen.

2) Rein formal nur an einzelnen Gegenständen.

3) Formal-material an allen Gegenständen.

wäre die Aufgabe die: das Bemerken des Kindes in ein Betrachten zu verwandeln. Die Art, wie dieß geschieht, ist: die Gegenstände in einer dem natürlichen Gedankengang des Kindes angemessenen Reihenfolge einzeln herauszuheben, die Merkmale eines jeden scharf unterscheiden zu lassen, und dann das so gewonnene Bild in der möglichsten Klarheit und Bestimmtheit dem innern Auge dergestalt vorzuhalten, daß die Vorstellung davon so deutlich und vollständig wie möglich wird. Hier wirkt aber, wie Denzel sagt, am meisten ein wahrhaft kindlicher Sinn des Lehrers. Je mehr dieser sich ganz in den Gedankengang der Kinder hineinstellen kann, und je mehr er aus diesem Gedankengang herausoperirt, je besser wird der Unterricht gelingen, und je besser wird der Lehrer die Grenzen finden, bis zu welchen er bei seiner Darstellung gehen darf. Denn pedantische Genauigkeit im Aufsuchen der Merkmale schlägt die Aufmerksamkeit des Kindes nieder, statt sie zu erwecken und festzuhalten.

Werden diese Uebungen der Anschauung zweckmäßig vorgenommen, so prägt sich auch die Sache dem Gedächtniß ein, aber vollständig geschieht dieß nur vermittelst der Sprache. Das Wort muß stets hinzukommen, wenn die gewonnene Anschauung im Gedächtniß haften und die Erinnerungs- und Einbildungskraft zu freier Wiederdarstellung sich der Sache bemeistern soll. Sache und Wort sind unzertrennlich, darum muß das Betrachten stets mit dem Benennen verbunden seyn, und es ist unerläßlich, das Kind vor Allem zum Sprechen zu bringen. —

Die Wichtigkeit der Denk-Uebungen überhaupt leuchtet von selbst ein, denn nur durch sie kann der Zweck der Schule realisirt werden, nämlich die Anlagen jedes Kindes, die es zum eigentlichen Menschen machen, zu entwickeln, und das Kind zum Selbstdenken zu führen, somit also allen Mechanismus und jede Dressur zu verdrängen. —

Das Erste, was bei diesem Unterrichtsverfahren nöthig ist, besteht in der Erweckung der Aufmerksamkeit auf sinnliche Gegenstände.

Vor allen Dingen müßen die Kinder dahin geführt werden, daß sie Alles genau anschauen, und mit allen Sinnen auffassen, daß sie sich deutliche Vorstellungen bilden, und diese hernach in Worten bestimmt ausdrücken. Vorerst gilt es also die Aufregung und Festhaltung der Aufmerksamkeit, und da das Kind in seiner ersten Schulzeit noch ganz auf dem Gebiet der Anschauung, und namentlich der äußern Anschauung lebt, so hat der Lehrer dieses Feld festzuhalten.

Um den Gang der Denk-Uebungen mit Nutzen zu betreiben, erfordert es einen Lehrer, der nicht nur selbst bestimmte und deutliche Begriffe hat, und im Denken geübt und gewandt ist, sondern, der auch die Kräfte, die er üben soll, die Gesetze, nach denen sie sich entwickeln, gehörig kennt, und jene diesen gemäß zu behandeln versteht — der endlich Gefühl, Wärme, Gemüthlichkeit und religiösen Sinn besitzt, ohne welchen er nicht nur im Religions-Unterricht, sondern in jedem andern Lehrfach eine klingende Schelle bleibt. Noch einmal muß bemerkt werden, daß der Lehrer sich wohl vor der falschen Auffassung des Grundsatzes hüte, daß aller Unterricht Verstandes-Uebung seyn müsse, um nicht, wie viele, allen Unterricht lediglich auf Kosten der Gesammtbildung, als Verstandes-Uebung zu behandeln, und denselben durch unaufhörliche Begriffsentwicklungen zu zersplittern, oder gar, wenn es schwache Lehrer sind, sich in ein confuses Schwatzwerk zu verlieren, und dadurch mehr Schaden als Nutzen zu stiften.

Was die Lehrform betrifft, so geht schon aus der Natur der Denk-Uebungen hervor, daß der Lehrer nicht eine Lehrform ausschließlich gebrauchen kann, sondern hier vielmehr alle angewandt werden müßen, obschon bei den ersten Uebungen der Anschauung die katechetische oder heuristische die zweckmäßigste ist. Bei dem weitern Gang lassen sich alle andere Lehrformen benützen, um die Geistesthätigkeit der Schüler auf mannigfaltige Art in Anspruch zu nehmen.

In Betreff des Lehrtons vermeide der Lehrer nicht durch zu große Lebendigkeit das Kind in seiner Geistesthätigkeit zu stören, und lasse ihm stets die gehörige Zeit zum Denken. Was das Kind selbst denken, selbst finden, sagen, thun kann, das lasse man es auch thun, und greife nirgends seiner Selbstthätigkeit vor. Besondere Liebe und Geduld ist da nöthig, wo man mit den ersten Anfängern es zu thun hat, und es darauf ankömmt, den schüchternen Kleinen erst den Mund zu öffnen, und die schwachen langsamen Köpfe zur Thätigkeit zu bringen.

Literatur.

Dolz, J. C., katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen. 2 Bdchen. Leipzig, 1815. 20 Gr.

Wilmsen, F. P., die ersten Verstandes- und Gedächtnißübungen ꝛc. Berlin bei Amelang. 2. Aufl. 18. 16 Gr.

v. Türk, die sinnlichen Wahrnehmungen. Berlin, 1812. 20 Gr.

Graßmann, Anleitung zu Denk- und Sprechübungen ꝛc. in Volksschulen. Berlin bei Reimer. 1825.

Krug, J. F. A., der Denkschüler. Leipzig bei Wienbrack, 1825. 10 Gr.

Pöhlmann, neue Fragen an Kinder, die man im Denken und Sprechen üben will. 2. Aufl. Erlangen, Heyde. 15 Sgr.

Fragen an die Kinder. Eine Einleitung zum Unterrichte in der Religion. Von der ascetischen Gesellschaft in Zürich. 8 Gr.

Nissen, L., N. Hermannsen und Steffensen, Handbuch für unmittelbare Denkübungen. Duisburg und Essen, bei Bädecker. 3 Theile. 2 Thlr.

Spiekers Verstandesbuch. 2te Aufl. Gotha. 8 Gr.

Löhr, J. A. C., Materialien zur Erweckung und Uebung des Verstandes und der Urtheilskraft. Leipzig, 1806. 16 Gr. Dessen Elementarbegriffe. Frankfurt, 2te Aufl. 1810. 1 Thl. 20 Gr.

Schütt, Denk- und Sprechübungen. Altona, bei Hammerich 3 ¾ Sgr.

Tillich, erster Unterricht für Kinder. 1809. 6 Gr.

Pestalozzis Buch für Mütter.

Denzel, (Bernhard G. von), königlich Würtembergischer Seminardirektor, Prälat, herzogl. Nassauischer Ober-Schulrath, (beides blos Prädicat) Ritter des Ordens der Würtembergischen Krone, wurde geboren zu Stuttgart am 29. December 1773. Im Jahr 1806 wurde er Pfarrer in Pleidelsheim und von 1811 — 17 dritter Diaconus in Eßlingen; 1817 Professor und 1827 Rector, (beides blos Prädicat). Im Jahr 1816 trug ihm die Nassauische Regierung die Organisation der Schulen ihres Landes auf, zu welcher Zeit er einer Anzahl Lehrer in Idstein einen Lehr-Cursus gab. Er wird mit Recht vom In- und Ausland unter die ersten Pädagogen Deutschlands gezählt.

Schriften.

1) Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 1r Theil gr. 8. 3te Aufl. 1825. Stuttgart bei Metzler 1 Thlr. 2r Theil. Auch unter dem Titel: Einleitung in die Elementarschulkunde und Schulpraxis. 8. 3te Aufl. 1826. Ebendas. 1 Thlr. 6 Gr. 3r Theil 1te Abtheilung. (1te Elementarklasse. Schüler von 6—8 Jahren. Cursus der Anschauung) 3te Aufl. 828. 20 Gr. 3r Theil 2te Abtheilung, mit 2 Steindr. 2te Aufl. 832. 1 Thlr. 3r Thl. 3te Abtheil. Ebendas. 832. 1 Thlr. 8 Gr. 1r—3r Thl., 1te—3te Abtheil. gr. 8. Ebendas. 5 Thlr. 10 Gr.

2) Die Religion als höchster Zweck der Jugendbildung. 8. Stuttg. 1810. Steinkopf. 2 Gr.

3) Rede bei dem feierl. Gottesdienst am Schulfest zu Eßlingen. 4te Aufl. 8. Stuttg. 1823. Steinkopf. 4 Gr.

4) Kleine deutsche Sprachlehre für Schulen. 8. Stuttg. 1830. Steinkopf. 4 Gr.

5) Kurze Sätze für den ersten zusammenhängenden Religionsunterricht in Schulen. 3te Aufl. 8. Stuttgart, 1812. Steinkopf. 2 Gr.

6) Die Volksschule. Ein method. Lehrcursus. Mit 2 Kpfr. gr. 8. Stuttg. 1817. (Metzler) 1 Thlr. 4 Gr.

Denzels Anschauungsunterricht. Denzel ordnet den Gang seines Anschauungsunterrichts nach Objekten an und verbindet den formalen Zweck mit dem materialen und dem religiösen. Nach seiner Ansicht muß gleich in den ersten Elementarclassen das Fundament für

den ganzen Unterricht durch Uebung der Geisteskraft, wie durch ihre Richtung zum Sittlichen und Religiösen gelegt werden. Diese unterste Classe ist gleichsam der Stammcursus für alle übrigen, nur unter dieser Bedingung erhält die keimende Kraft gleich im ersten Trieb eine wahre Richtung und wird vor Oberflächlichkeit und Flüchtigkeit bewahrt, nur so wird dem Mechanismus im Denken und Thun vorgebeugt — schon auf der untersten Stufe muß die Religion ihr Fundament haben, wenn ein festes Gebäude nicht sowohl des religiösen Wissens, als des religiösen Seyns und Lebens auf demselben aufgeführt werden soll.

Dieser Gang des Anschauungsunterrichts ist folgender:

Nachdem Alles vorerst abgehandelt ist, was sich in dem Schulzimmer befindet, und zwar die Gegenstände anfangs ohne nähere Bestimmung, dann mit Bestimmung, als unbewegliche, bewegliche, mehrfache, nothwendige, zufällig zum Zimmergehörende — dann ihr Gebrauch, ihre Beschreibung nach Farbe, Form, ihren Theilen, nach dem Zusammenhang ihrer Theile, nach dem Material, aus dem die einzelnen Dinge und ihre Theile gemacht sind, nachdem also von dem Nächsten der Anschauung vorliegenden ausgegangen wurde, jeder Gegenstand zuerst in seiner Totalität angeschaut, dann in seine Theile zerlegt und wieder neu construirt worden, so geht der 2te §. zur Schule über und behandelt diesen Stoff folgendermaßen:

a) Zweck der Schule. Lehrer, Schüler, Mitschüler.

b) Aufzählung der in der Schule vorhandenen Lehrmittel und Bedürfnisse der Schüler zum Lernen. Ihr Gebrauch.

c) Sehen, hören, sprechen — die in dem Menschen befindlichen Mittel, sich Kenntnisse zu sammeln.

d) Nothwendiges Verhalten der Schüler in Bezug auf das Lern-Geschäft, gegen den Lehrer, die Mitschüler. (Nach dieser Einleitung läßt der Verfasser den Leseunterricht beginnen.)

Andeutung zur Ausführung:

a) Der Hauptzweck der Schule, der Begriff von Lehrer, Schüler und Mitschüler ist leicht zu entwickeln.

b) Gebrauch der Lehrmittel: auf die schwarze Tafel kann man schreiben, das Geschriebene auslöschen — den Griffel, die Feder braucht man zum Schreiben u. s. w.

c) Der Lehrer läßt, um die Nothwendigkeit des Gesichts und des Gehörs zu zeigen, die Kinder die Augen schließen, die Ohren zuhalten. Das Sprechen — seine Wohlthat. Kann man ohne Sprache bitten, danken, erzählen? Was braucht man zum Sprechen? Wie kann man auch abwesend mit einander sprechen? — Schreiben. — Was ist nöthig um geschriebenes zu verstehen? Lesen. In der Schule soll das Alles gelernt werden: Sprechen, Schreiben, Lesen.

d) Entwicklung der Pflichten des Schülers — er soll den Lehrer lieben, der ihm so viele Wohlthat erweist und nur sein Bestes will — ihm folgsam, fleißig seyn, zu rechter Zeit zur Schule kommen, sie nie versäumen, unter einander verträglich seyn. Die Gründe hievon werden angegeben und die Kinder müßen alles nachsprechen und es läßt sich schon hier die Stelle Luc. 2, 41 — 52 anwenden.

§. 3) Der menschliche Körper nach seiner äußern Beschaffenheit:

a) Hauptttheile: Kopf, Arme, Beine, Rumpf — Gebrauch derselben.

b) Bestandtheile der Hauptttheile: am Kopf — Angesicht, Hinterhaupt, Scheitel, Stirne, Augen, Ohren, Nase, Wangen, Mund, Kinn, Haare. Am Rumpf — Hals, Brust, Unterleib, Rücken. An den Armen — Oberarm, Unterarm, Hände, Finger, Gelenke, Nägel. An den Beinen — Schenkel, Knie, Schienbein, Waden u. s. w. Gebrauch aller dieser Theile.

c) Bedürfnisse des menschlichen Körpers zu seiner Erhaltung und Stärkung, Nahrung, Kleidung, Bewegung.

d) Pflicht der Kinder für ihre Gesundheit und die Ausbildung ihrer Glieder zur Erreichung der Zwecke des Lebens.

(Wir übergehen die Andeutung der Ausführung in den fernern §§. da die Form der Denkübungen schon in dem frühern angegeben und also hier nur der Stoff ein anderer ist.)

§. 4. Häusliches und Familienverhältniß:

a) Das Familienleben: Vater, Mutter, Brüder, Schwestern, Großeltern, Dienstboten.

b) Thätigkeit und Beruf des Vaters und der Mutter. Liebe und Sorgfalt für die Ihrigen, Schwierigkeit und Mühe dieses Berufs. Kummer der Eltern über Unfolgsamkeit und fehlerhaftes Betragen der Kinder.

c) Geschwister, ältere — jüngere. Ihre Bedürfnisse.

d) Dienstboten. Ihr Geschäft, ihr Verhältniß zu den übrigen Hausgenossen. Treue, Untreue derselben.

e) Pflichten der Kinder gegen a) die Eltern — gegen b) die Dienstboten. a) Gehorsam, Liebe, Dankbarkeit Vertrauen. b) Liebe, Verträglichkeit. c) Freundlichkeit, Artigkeit, Sanftmuth u. s. w. Beispiele und Erzählungen darüber.

§. 5. Das (elterliche) Haus:

a) Die äußerere Gestalt, die innern Theile derselben, Zusammenhang dieser Theile, Gebrauch derselben.

b) Theile oder Hauptbestandtheile, so wie das, was Zimmer, Küche, Keller u. s. w. gewöhnlich enthalten.

c) Die Scheunen und ihr Inhalt, der Stall —.

d) Die Ordnung im Hause, Thätigkeit, Reinlichkeit, Schonung der Geräthe.

e) Pflichten der Kinder in Bezug auf die Ordnung im Hause.

§. 6. Das Dorf (die Stadt).

a) Gebäude, schöne — unansehnliche, große — kleine. Verschiedenheit derselben in Rücksicht auf das Bau-Material, auf den Zweck der Häuser — Wohnhäuser, Scheunen, Magazine.

b) Bewohner der Häuser.

1) Nach dem Alter, 2) nach dem Gewerb, 3) nach dem Vermögen, 4) in Absicht auf körperliches Wohlseyn, gesunde, kranke, gebrechliche.

1) Verhältniß der jüngern zu ältern Personen -- ihr Betragen, 2) Aufzählung der verschiedenen Gewerbe des Orts. Jeder muß ein Gewerbe treiben, um sich ehrlich zu nähren. Die Menschen sind sich unter einander zu ihrem Glück unentbehrlich. — Friedfertigkeit, Redlichkeit, Dienstfertigkeit, Aufrichtigkeit. 3) Was sich der Mensch auf rechtmäßige Art erworben, das ist sein Eigenthum. Pflicht jedem dasselbe zu lassen — Räuber, Diebe. Armuth, Reichthum. Pflichten gegen Arme. 4) Krankheit, Schmerzen und Entbehrungen des Kranken. Mitleiden. Sorge für eigene Gesundheit, Hilfeleistung der Kranken.

c) Die Kirche, das größte und festeste Gebäude des Orts — Bestimmung dieses Gebäudes — Der Sonntag. Aufzählung des Merkwürdigsten in der Kirche, Kanzel, die Orgel, der Altar. Gesang in der Kirche, Gebet, Predigt. Verhalten in Absicht auf den Gottesdienst.

An der Kirche sieht man den Thurm. Größe desselben. Im Thurm sind Glocken und die Uhr. Zeitbestimmung und Eintheilung durch die Letztere.

§. 7. Der Garten.

a) Beschreibung eines Gartens nach seinen Haupttheilen, Bäume, Gesträuche, Kräuter, Blumen. Umzäunung, Lauben.

b) Beschreibung der Gewächsarten. Der Baum, seine sichtbaren Theile. Ihr Zusammenhang und die Aufeinanderfolge der verschiedenen Erscheinungen am Baume. Verschiedene Arten bekannter Bäume u. s. w.

Zeit der Zeitigung der Früchte.

Gesträuche, ihre Aehnlichkeit mit den Bäumen. Kräuter. Ihr Gebrauch. Blumen, Aufzählung der bekanntesten. Ihre Schönheit, Geruch. Ihre Bestandtheile.

Gott, der zum Nutzen und zur Freude der Menschen sie mit so vielen Gaben in der Natur überschüttet, der die Blumen so schön kleidet, Gott ist ein sehr gütiger Gott, er ist unser Vater.

§. 8. Wiesen, Aecker, Weinberge.

a) Auf den Wiesen wächst Gras. Durch manche fließen Bäche, an denen Weidenbäume stehen. Gebrauch. Das Gras dient zum Futter für das Vieh. Gedörrtes Gras — Heu. Zeit der Heuerndte. Das Heu wird in Scheunen aufbewahrt. Die Weiden braucht man zu verschiedenen Zwecken.

b) Auf den Aeckern wachsen Getreide verschiedener Art, Kartoffel, Hanf, Flachs u. s. w. Verarbeitung der Gaben bis zum Genuß und zur Kleidung.

c) An den Hügeln und Bergen sind Weingärten gepflanzt. Die Rebe, ihre Gestalt, ihre Früchte, Gebrauch derselben. Gott der Allmächtige und Allgütige, Versorger der Menschen.

§. 9. Wald.

Bäume. Arten derselben: Eiche, Tanne u. s. w. Vergleichung dieser Baumarten nach den allgemeinsten äußern Merkmalen. Benützung dieser Bäume und ihrer Theile. Gewild, Nutzen und Schaden desselben. Jäger, Jagd.

§. 10. Berge, Hügel, Thäler.

Die Gärten, Wiesen und Aecker liegen meistentheils in Ebenen und Thälern. Die Weingärten sind gewöhnlich auf und an Hügeln gepflanzt; die Wälder breiten sich gewöhnlich an den Bergen und auf den Spitzen derselben aus.

§. 11. Wasser, Quelle, Bach, Fluß.

Nutzen des Wassers überhaupt. Entstehung des Bachs — des Flusses aus Bächen und Quellen. Nutzbarkeit desselben. Mühlen, Schiffahrt.

§. 12. Lebendige Geschöpfe, Thiere.

a) Haupteintheilung: vierfüßige Thiere, Vögel, Insekten, Würme, Fische. Das characteristisch Auszeichnende im Aeußern jeder dieser Arten.

b) Aufzählung der Thiere, welche innerhalb des Orts angetroffen und gehegt werden.

An vierfüßigen: Pferde, Ochsen, Kühe, Kälber, Schaafe, Esel Hunde, Ratten, Mäuse u. s. w.

Geflügel: Gänse, Enten, Hühner, Tauben, Schwalben, Sperlinge u. s. w.

Einige Insekten: Fliegen, Spinnen, Flöhe, Wanzen.

c) Thiere, welche man in Gärten und auf dem Felde findet.

Vierfüßige: Füchse, Haasen, Ziegen u. s. w.

Geflügel: Lerchen, Staare, Finken, Wachteln u. s. w.

Insekten: Maikäfer, Johannis-Würmer, Heuschrecken, Schmetterlinge, Bienen u. s. w.

Würmer: Raupen, Schnecken u. s. w.

d) Thiere in Flüssen und Sümpfen. Amphibien.

Farbe, Körperform, Eigenschaften und Nutzen der Thiere wird bei jedem Einzelnen angegeben. — Auch das Thier ist zur Freude geschaffen. Pflicht der Kinder, kein Thier zu quälen, und ihnen die Empfindung eines frohen Lebens-Genusses durch ihre harte Behandlung zu rauben.

§. 13. Der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne.

a) Der Himmel, seine Farbe zu verschiedenen Zeiten, trüb, heiter. Die Wolken, ihre verschiedene Gestalt, ihre Beweglichkeit.

b) Die Sonne, ihr Lauf, Auf- und Niedergang — Licht, Tag und Nacht. Erwärmung der Erde durch die Sonne; Fruchtbarkeit, Leben.

c) Der Mond, Erscheinung desselben bei Nacht. Erleuchtung. Voll — halbvoll — Zunehmen, Abnehmen seines Lichts.

d) Sterne. Ihr Glanz, Menge und Entfernung von uns. Gott der Herr ist unendlich groß, und wunderbar sind all seine Werke.

§. 14. Tages- und Jahres-Zeiten.

a) Tages-Zeiten: Morgen, Mittag, Abend, Nacht.

Morgen. Morgendämmerung, Morgenroth, Aufgang der Sonne, der Frühgesang der Vögel. Frische des Morgens; vorzügliche Tauglichkeit des Menschen zu Geschäften, wenn er vom Schlaf gestärkt ist. Früh sollen die Kinder aufstehen.

Morgengebet, daß Gott uns Kräfte geben möge, unser Tagwerk gut zu verrichten, daß er uns bewahre vor dem Bösen. Vorsätze des Kindes am frühen Morgen für den kommenden Tag. Gewöhnung, sich sogleich zu waschen, zu kämmen. Pünktlichkeit im Abgehen zur Schule, zur Arbeit.

Mittag. Stand der Sonne. Mittagessen. Gott ist es, der durch die Eltern den Kindern Speise gibt. Tischgebet. Mäßigkeit im Essen und Trinken — gesittetes Betragen während dem Essen.

Abend. Niedergang der Sonne. Dämmerung. Abendroth, Abend-

Kühle. Schluß der Geschäfte. Wohl dem, der sie gut und im Andenken an Gott verrichtet hat. Erholung. Abend-Essen. Tischgebet.

Nacht. Müdigkeit. Neigung zum Schlaf aller Geschöpfe. Gebet. Dank gegen Gott für die am Tag erwiesenen Wohlthaten. Bitte um fernere Bewahrung während des Schlafes. Ruhiger Schlaf, unter welcher Bedingung? Träume.

b) Jahres-Zeiten.

Frühling. Erwachen der Natur. Bestellung der Felder — Sommersaat. Säen und Pflanzen. Reinigung der Pflanzen. Das Keimen, die Beschaffenheit der Keime. Das Blühen. Schönheit der Blüthen. Abfallen der Blüthen und Hervortreten der Frucht.

Thau, Regen, Wind, Morgenfrische, Veränderlichkeit des Wetters im Frühling.

Sommer. Steigende Sonnenwärme; das Wachsen der Frucht und das Reifen vieler Früchte schon in dieser Zeit, Aufzählung solcher, die schon im Sommer zeitigen. Hitze. Gewitter, Donner und Blitz. Schönheit und Fruchtbarkeit des Gewitters. Schaden, den es anrichten kann; Zünden des Blitzes, (Blitz-Ableiter) Hagel, Wolkenbruch, Ueberschwemmung — Mähen, Heu-Erndte, Getreide-Erndte. Aehnlichkeit des Sommers mit dem reiferen Alter und überhaupt mit dem menschlichen Leben.

Wer nicht säet, wird auch nicht erndten. Wer reichlich säet, wird auch reichlich erndten.

Herbst. Die Zeit der vollen Reife. Das Einsammeln der noch übrigen Früchte der Gärten und Felder. Weinlese, Herbstfreuden, (Warnung vor Schießgewehren). Das Bestellen der Felder und Wiederaussäen der Wintersaat. Successives Absterben der Natur — das Fallen der Blätter.

Nebel, Reif, Sturm, trübe Tage. Aehnlichkeit dieser Jahreszeit mit dem Alter des Menschen auf der Stufe des Abnehmens und Dahinwelkens.

Winter. Die Zeit der Ruhe der Natur. Zunehmende Kälte. Kürzester Tag, längste Nacht. Gefrieren — Eis, Schnee, Schneegestöber. Winterfreuden für Kinder — Vorsicht bei ihrem Genuß und Warnung vor Unglück.

Christfest, seine Bedeutung, Wichtigkeit einer Feier auch für die Kinder. Weihnachts-Geschenke — zu was sie ermuntern.

Jahreswechsel, Neujahrstag, Zweck seiner Feier. Neue gute Vorsätze, so wie Rückblicke auf das verflossene. — Zunahme des Tages,

Abnahme der Kälte — Thauwetter, Schmelzen des Schnees. Winde, ihr Nutzen und Schaden an Bäumen, Häusern und Schiffen.

c) Die Monate.

Frühlings-Monate: März, April, Mai.
Sommer- — — Juni, Juli, August.
Herbst- — — September, October, November.
Winter- — — December, Januar, Februar.

Eintheilung des Jahrs in Monate, Wochen, Tage, Stunden und Bemerkungen über die Absichten Gottes bei dem Wechsel der Jahres-Zeiten.

§. 15. Die Natur im Allgemeinen und der Mensch.

a) Uebersicht des Obigen in seinem Zusammenhang. Ordnung in der Natur — ein Geschöpf dient dem andern zur Nahrung.

Gottes Güte, Barmherzigkeit, Allwissenheit, Weisheit, Allgegenwart u. s. w., so wie sie aus der Natur erkannt werden.

b) Der Mensch, der Endzweck der Schöpfung. Alles dient am Ende den Menschen. Der Mensch kann säen, pflanzen und erndten, wo er gesäet hat. Der Mensch benützt die Pflanzen zu seiner Nahrung, Kleidung und zur Heilung von Krankheiten. Der Mensch kann Thiere fangen und zähmen; er gebraucht sie zum Nutzen und Vergnügen — schlachtet sie zur Nahrung und Bekleidung. Ihm blühen die Blumen, ihm singen die Vögel, denn Gott setzte ihn ein zum Herrn der Erde, und hat ihm die Natur untergeben.

Der Mensch kann arbeiten; seine Hände zu vielen künstlichen Arbeiten gebrauchen. Er kann sprechen, hören, sehen, fühlen, riechen, schmecken. Er kann Nützliches lernen, er kann das Schöne in der Natur empfinden. Er kann nachdenken — kann und darf zu Gott als seinem Vater beten — er hat ein Gewissen, das ihm sagt, was recht oder unrecht sey. Der Mensch ist mehr, als alle Thiere auf der Erden, er hat einen Geist, kann denken, überlegen, urtheilen über etwas; aber bei all dieser Kraft ist er ein schwaches Wesen gegenüber von Gott. Gehorsam, Dankbarkeit, Liebe, Ehrfurcht gegen Gott. —

Denzels Lese-Lehrart. Denzel beginnt den Unterricht im Lesen mit Vorübungen, welche zugleich zu Sprechübungen dienen. Das Kind spricht bereits in zusammenhängenden Sätzen, wenn es in die Schule kommt, daher muß man vorher analytisch verfahren, um auf den Laut zu kommen. Die Sätze werden in Wörter, diese in Sylben und letztere in ihre Laute aufgelöst. Dann wird die Bildung der-

selben dadurch vorbereitet, daß die Kinder auf eine einfache Weise*) mit den Sprachwerkzeugen und ihrem Gebrauch bekannt gemacht werden. Der eigentlich synthetische Unterricht beschäftigt sich zuerst mit den Sprachtönen: a, e, o, u, ae, i, oe, ue; dann mit den folgenden Mitlauten. Hier handelt es sich zuerst um das Finden des Lautes und dann um das sichtbare Zeichen. Ist der Mitlaut gefunden, sein Zeichen gegeben und wo möglich der Grundform nach gezeichnet, so wird er mit dem Tone zur Sylbe verbunden. Zuerst erscheint er hinter, dann vor dem Vokal. Endlich wird er auch mit den Sylben verbunden, welche früher gewonnen worden, jedoch so, daß nie mehr als ein Consonant am Anfang und am Ende stehen kann. Das Auffinden von Wörtern, in welcher die Sylbe vorkommt, und eben so das Bilden solcher Sylben, welche für sich ein verständliches Wort geben, darf nicht unterlassen werden, indem nur auf diese Weise Leben in den Unterricht kommt. Nach Aufstellung des Alphabets und nach der Aufführung der gewöhnlichen Buchstabennamen, schreitet der Unterricht langsam zum Lesen aller einsylbigen Wörter fort, welche mehrere Consonanten am Anfang oder Ende haben. Jetzt erst folgen mehrsylbige Wörter und zwar anfangs nur solche, die gleiche oder ähnliche Endsylben haben; alles dieses in genauer Stufenfolge. Kommt man nun zum Unterricht im zusammenhängenden Lesen, so beginnt man mit dem rythmischen, läßt hierauf das freie Lesen und das mit Interpunktion folgen und schließt den Cursus mit modulirtem Lesen.

Darstellung des Lese-Unterrichts.

Vorübungen.**)

1.

Das Auffinden der Laute in den Wörtern (Auflösend).

a) Theilung der Sätze in die in denselben enthaltene Wörter.

b) Theilung der Wörter in ihre Sylben.

---

*) Darum bleibt die Methode, mit Uebergehung aller feinern Bestimmungen über Lautentstehung bei den drei natürlichen Operationen stehen. Es sind nämlich bei Hervorbringung eines Lauts die betreffenden Sprachwerkzeuge entweder in geringer Entfernung von einander geöffnet oder gehen sie aus dem geschlossenen Zustand in den offenen, oder aber aus dem offenen Zustand in den geschlossenen über. Hieraus entstehen außer den Hauchlauten j und h dreierlei Arten von Lauten. 1) Blaselaute, und zwar a) scharfe: f (v) s, r, ch; b) milde: w, sch, l, (g); 2) Stoßlaute, a) scharfe: p, z, t, k; b) milde: b, c, d, g; Schlußlaute: m, n, ng, (nk).

**) Dieser Unterricht wird erst begonnen, wenn man in dem Anschauungs-Unterricht bis

c) Theilung der Sylben in ihre Laute, mit besonderer Hinsicht auf die eigentlichen Sprachtöne oder Vocale. Unterschied der Töne von den Mitlauten dem Gehör nach.

Winke zur Ausführung.

Durch diese Uebung soll den Kindern zum Gefühl gebracht werden daß jedes gesprochene Wort aus Theilen (Lauten) gebildet sey. Sie sollen lernen, die Laute in jedem Wort zu unterscheiden und einzeln herauszufinden. Dieses kann nur auf dem auflösenden Weg geschehen und zwar weil die Kinder bereits in zusammenhängenden Sätzen sprechen, muß von der Theilung des Satzes ausgegangen werden. — Der Lehrer spricht zuerst kleine Sätze vor, die sich dem Inhalt nach auf das Vorgekommene in dem Anschauungs-Unterricht beziehen, und läßt sie langsam nach der Wort-Abtheilung im Chore nachsprechen. Er macht die Kinder nur darauf aufmerksam, daß diese also unterschiedenen Wörter, Theile des Satzes seyen.

Ist dieß von ihm einigemal geschehen, wobei jedesmal die Wörter gezählt werden, so gibt er andere Sätze in welchen die Kinder selbst diese Satztheile, die er nun mit dem Namen von Wörtern bezeichnet, heraussuchen. Diese Operation hat keine Schwierigkeit, weil die Unterscheidung auf einem natürlichen Gefühl beruht. Nur darf der Lehrer schlechterdings nicht weiter gehen, bis die Kinder vollkommen richtig theilen.

Noch weniger Schwierigkeit hat der zweite Theil der Uebung, nämlich das Zerlegen der Wörter in ihre Sylben. Man verfährt wie oben, läßt zuerst einzelne Wörter, dann die Wörter eines ganzen, (versteht sich kleinen) Satzes theilen und die Sylben abermal zählen. Nun folgt das Zerlegen der Sylben oder einsylbiger Wörter in ihre Laute. Man kann zuerst versuchen, ob die Kinder nicht von selbst in gegebenen Wörtern verschiedene Theile unterscheiden, was dann geschehen kann, wann der Lehrer einige Wörter langsam mit scharf ausgedrücktem Mitlaut ausspricht. Auf keinen Fall reicht jedoch dieses zu, weßhalb der Lehrer mit Wörtern anzufangen hat, die nur aus einem Vokal und einem Consonanten am Ende bestehen. O weh! ruft jemand, der Schmerzen hat. O — sprechet das nach! (der Lehrer berührt sein Ohr), wie nennet ihr diesen Theil des Körpers? — Lautet dieses Wort auch noch wie der obige Laut? — Gebt acht, wie habt ihr denn das erstemal gesprochen? — wie das anderemal? — Ist nicht bei — Ohr — etwas hinzugekommen, was bei O nicht da war? — Bildet aus „O" langsam Ohr. Was habt ihr nachher hören lassen? — Ihr seht nun, Ohr ist aus dem Ton „o" und dem weiteren Schall „r" zusammengesetzt. (Der Lehrer zeigt eine Uhr.) Wie nennt ihr das? — Klingt dieses auch wie „Ohr"? — Wo ist der Unterschied? Am Anfang oder am Ende des Worts? Wie wird der Ton einzeln lauten, welchen ihr in „Uhr" höret? — (Eben so kann der Lehrer — ach, ich, ꝛc. auflösen lassen.) Nun, ihr wisset was ein Thor ist. Ohr — Thor, lautet das ganz gleich? — Ist zu Ohr etwas hinzugekommen, wenn ich Thor spreche? — Wo? am Anfang oder am Ende? — Wer will mir angeben, was hinzugekommen ist! (Der Lehrer spricht das Wort: Thor — so gedehnt als möglich). — Aus wie viel Theilen bestehet nun das Wort Ohr? Aus wie viel Theilen aber das Wort Thor? — So kann man Dach, Fuß, Fisch, Tisch, mich

---

zum 3ten Haupt-Pensum vorgeschritten ist und das Kind begreift, wie nöthig dieser Unterricht ist und welche Vortheile der Mensch von dem Gebrauch seines Sprachvermögens zieht.

u. s. w. bilden lassen. Man versucht aber immer wieder, ob die Kinder eine solche Theilung zu machen wissen. Ist das nicht, so muß man fortfahren bis sie es vermögen, denn dadurch erleichtert man sich den nachfolgenden Unterricht ungemein. (Siehe Didaktik, wo dieser Unterrichtsgrundsatz beleuchtet ist). Man schreitet nun etwas weiter und gibt Wörter mit 2 Consonanten, am Ende oder auch am Anfang. Doch hält man sich dabei nicht zu lange auf, weil man eigentlich mit dieser Uebung nichts will als die Kinder dahin bringen, daß sie einsehen, jedes Wort bestehe aus zusammengesetzten mit einer Mundbewegung ausgesprochenen Lauten. Nur ist noch nöthig, daß man den Vocal als eigentlichen Ton zum Gefühl bringt. Diese Uebung ist nicht schwer zu bewerkstelligen, wenn nur der Lehrer die einsylbigen Wörter gedehnt und so ausspricht, daß der Vokal deutlich und vollkommen laut hervortönt. Je leichter die Kinder den Vocal herausfinden, desto schneller spricht der Lehrer das gegebene Wort und ruht nicht, bis die Kinder die ganze Reihe der Töne vollkommen inne haben.

2.

Die Sprach-Werkzeuge.

Dieses Pensum ist kein wesentliches und kann ganz übergangen werden. Nun folgt: Der eigentliche Unterricht im Lesen.

1.

Die Sprachtöne (Vocale).

Die Haupttöne: a, e, o, u.

Das Finden und Angeben dieser Töne. Die 4 Zeichen werden auf ein Brettchen geklebt zumal aufgestellt, jedes so viel als nöthig ist beschrieben und in Verbindung mit dem Laut eingeprägt.

Uebung bis zu vollkommener Fertigkeit im Angeben — Aufsuchen der vier gegebenen Töne in Wörtern.

Anmerkung. Zur wirksamen Ausführung des Lese-Unterrichts ist ein vollständiger Lehrapparat erforderlich. Dieser besteht ausser der Wandtafel und den Schiefertafeln der Knaben.

a) Für den Act des Findens und Anschauens, so wie auch des Uebens in dem Lesekasten mit Buchstaben im größten Format. Je 4 und 4 gehören zusammen, wie die am Ende angefügte Tafel zeigt. Sie werden nach den dort gezogenen Linien ausgeschnitten, auf hölzerne Brettchen geklebt und bilden das gewöhnliche Anschauungsmittel, durch welches alle erforderlichen Combinationen auf eine leichte Art bewerkstelligt werden können.

b) Für den Act des weitern Uebens dient die Wandtafel in einer hinlänglichen Anzahl von Blättern.

Um die vier Grundtöne zu finden, gibt der Lehrer den Ton an und läßt die Kinder die Art angeben, wie der Ton gebildet worden. Die Mundstellnngen werden bezeichnet, wie sie Krug bezeichnet hat, nämlich: Mund weit — a; Mund breit — e; Mund rund — o;

Mund spitz — u. Ist der Ton gefunden, so geschieht die erste Uebung noch ohne alles sichtbare Zeichen bloß auf Angabe der Mundstellung. Hierauf zeichnet der Lehrer ein lateinisches a an die Tafel, doch etwas schmal, damit es dem deutschen a so viel möglich entspricht. Es wird beschrieben, als aus einer krummen Linie links und aus einer geraden rechts bestehend. Die Kinder zeichnen es nach diesen seinen einfachen Bestandtheilen, so gut sie es vermögen nach, damit sich die Form um so besser einprägt.

Nun geht man zu dem e über, welches man als einen bloß geraden Strich mit einem Häckchen oben bezeichnen kann. Eben so schreibt man o und u an, und verfährt auf gleiche Weise. Nachdem nun die Laute bis zur völligen Geläufigkeit an den Zeichen eingeübt worden, stellt man erst die gedruckten Buchstaben nach Nr. 10 der Tafel auf. Das Abfragen beginnt von neuem, bis alles in Ordnung ist und die Uebung schließt mit dem Aufsuchen von Wörtern in welchen die vorgekommenen Töne enthalten sind.

2.

Abgeleitete oder Nebentöne; ä, i, ö, ü.

Das Finden der Nebentöne theils der Mundstellung, theils dem Laut nach. Die vier Buchstaben werden aufgestellt und verglichen mit den Buchstaben der Haupttöne:

a, e, o, u.
ä. i, (y) ö, ü.

Uebung in Verbindung mit den ersteren bis zu vollkommener Fertigkeit im Angeben — Aufsuchen dieser Töne, in gegebenen oder selbst zu wählenden Wörtern.

Ausführung: Abgeleitete Töne heißen sie, weil sie, sowohl der Mundstellung als der Form der Buchstaben nach, sich von den Haupttönen ableiten lassen. Der Lehrer spricht: Sprechet a! — Welche Stellung hat Euer Mund, wenn Ihr a sprechet? — Wie klingt dabei Eure Zunge? Behaltet die Stellung Eures Mundes bei, hebet aber Eure Zunge etwas in die Höhe! — versuchet nun, ob Ihr auch noch a sprechen könnet. — So hätten wir also einen neuen Laut, ä. Er tönet nicht ganz wie a, aber auch nicht ganz wie e, sondern hält die Mitte zwischen innen. (Der Lehrer zeichnet das lateinische a auf die Tafel). Das ist das Zeichen für den Laut a, aber nicht für ä. Wir müssen aber auch für ä ein Zeichen haben. Weil Ihr nun bei dem Aussprechen des ä ganz die Mundstellung des Lautes a beibehaltet, so wollen wir auch das Zeichen a beibehalten, nur wollen wir zwei

Strichlein darüber setzen, zum Zeichen, daß man bei dem Aussprechen die Zunge in die Höhe heben muß. Zeichnet nun diesen Buchstaben auch auf Eure Schiefertafel. — Wie lautet dieser Buchstabe? — Eben so verfährt man mit e und i, (bei e wird im Buchstaben nur das Ringlein abgehoben und dafür ein Punkt auf den Strich gesetzt), o und ö, u und ü. So kommen dann auch der Organ-Bewegung nach die Töne vergleichend zur Uebung: Mund weit — a; Mund weit, Zunge in die Höhe — ä; Mund breit — e; Mund breit, Zunge in die Höhe — i; Mund rund — o; Mund rund, Zunge in die Höhe ö; Mund spitz — u; Mund spitz, Zunge in die Höhe — ü. Nun werden alle vier gedruckten Buchstaben für die Nebentöne auf — und neben die Buchstaben der Haupttöne gestellt, und die Uebung bis zur vollkommenen Geläufigkeit durch Abfragen fortgesetzt. Die Buchstaben werden auch sowohl in der Wandfibel, als in der Handfibel aufgesucht und abgelesen.

3.

Die Töne kurz und gedehnt.

Uebung im Angeben der kurzen und gedehnten Töne nach gewissen Zeichen des Lehrers. Wenn die Töne durch verdoppelte Buchstaben bezeichnet werden, müßen sie immer lang gesprochen werden: aa, ee, oo. Aufsuchen der langen und kurzen Töne in Wörtern.

Anmerkung: Diese Uebung ist hier schon aufgenommen, weil nothwendig die Verbindung der Vocale folgen muß, und die Verbindung von zwei gleichen Vocalen die natürlich nächste ist. Zu bemerken ist hier nichts, als daß der Lehrer durch Zeichen mit der Hand die Zeit bestimmt, wie lange der Ton gehalten muß. Als Dehnungszeichen dient das Hinstreichen der flachen Hand über die andere, als Zeichen des schnellen Abbrechens ein Schlag der Hand auf die andere.

4.

Verbindung der Töne.

Doppel-Vocale.

Uebung nach der Handfibel im fertigen Ablesen auf einander folgender verschiedener Vocale. — Aus diesen mannigfaltigen Verbindungen treten dann diejenigen heraus, welche nach der Natur der dabei anzuwendenden Mundstellungen am leichtesten bewerkstelligt werden, und in der Aussprache sich gleichsam in Einen Laut zusammenziehen, nämlich:

a-i, ai (ay) a-u, au; ä-u, äu; e-i, ei (ey) e-u, eu;
o-i, oi; u-i, ui, (uy).

Uebung an der Wand- und Handfibel. Aufsuchen dieser verbundenen Töne in Wörtern.

5.

Die Mitlaute (Consonanten).

J und H Hauche.

a) Entstehung des j aus dem i. — Uebung des j in Verbindung mit allen Tönen. — Aufstellung des Zeichens und Uebung an der Wandfibel. Aufsuchen der Wörter, welche mit diesem Mitlaut beginnen.

b) h. Der Hauch am Anfang der Sylbe oder des Worts wird fühlbar gemacht durch Vergleichung mit Tönen ohne Hauch: a-ha: ä-hä u. s. w. Weitere Uebung an der Wandfibel. Auffindung von Wörtern, die also beginnen. H am Ende der Sylbe als Dehnungs-Zeichen; der Ton wird dann jedesmal lang ausgesprochen.

Anmerkung. Die Reihe der Mitlaute beginnt mit denjenigen, welche entweder schon vorbereitet sind, oder welche auf die einfachste Weise hervorgebracht werden, sie sind j und h; j als ein geschnelltes, i wird als solches in Verbindung mit andern Vocalen aufgeführt. Die vollkommene Uebung geschieht an der Wandfibel. Eben so verfährt man mit dem Kehlhauch h. Zuerst läßt man a allein, und sodann ha sprechen u. s. f., wodurch das, was hier gethan wird, zum Gefühl kommt. Das Zeichen wird gegeben, und dann werden die Uebungen an den beweglichen Buchstaben, wie an der Wandtafel fortgesetzt.

6.

Blaselaute.

Erste Reihe: f (v), ſ, r, ch. Zweite Reihe: w, sch, l, (g).

a) Die erste Reihe wird Schritt vor Schritt allein vorgenommen, und zwar zunächst ohne Anwendung der Buchstaben oder Zeichen. Das Finden des Blaselauts f. Benennung: (erster) Blaselaut der Lippen. Verbindung dieses Mitlauts mit den Tönen (noch ohne sichtbares Zeichen auf bloße Angabe des Lehrers), 1) am Ende der Sylbe, 2) am Anfang der Sylbe, 3) wechselnd bald am Anfang, bald am Ende der Sylbe.

Aufstellung des Zeichens; Beschreibung desselben nach seiner Grundform. — Uebung mit den Tönen an den beweglichen Buchstaben — Aufsuchen von Wörtern, in welchen dieser Laut am Anfang oder am Ende vorkömmt. Ganz nach diesem Gang werden behandelt: ſ (s) erster Blaselaut der Zähne; u erster Blaselaut des Vordergaumens; ch erster Blaselaut des Hintergaumens.

Gemeinschaftliche Uebung aller 4 Zeichen und Laute an der Wand- und Handfibel. Zwei Mitlaute, jedoch so, daß der Vocal zwischen beiden steht.

b) Die zweite Reihe der Blaselaute ganz wie die erste behandelt. Vergleichung derselben mit den correspondirenden Blaselauten der ersten Reihe und Einübung mit Hinweisung auf diese.

Anmerkung. Bei dem Aufführen der Blaselaute verfahre man etwa so: der Lehrer gibt einen kleinen Satz, dessen letztes Wort mit f schließt. Der Satz wird abermal von dem Lehrer, jedoch mit Hinweglassung des letzten Lautes gesprochen, mit dem Befehl an die Schüler, das Fehlende zu ergänzen. So hebt sich der Laut heraus. Wie ist er entstanden? — man hat geblasen durch die halbgeöffneten Lippen. Wir nennen ihn folglich einen Blaselaut der Lippen. Nun folgen Uebungen im Verbinden mit Tönen, noch ohne sichtbares Zeichen. Der Lehrer gibt auf:

a und Blaselaut der Lippen — af

i — — — — — if u. s. w.

Blaselaut der Lippen und o — fo u. s. w.

Nun wird das Brettchen Nro. 14 der Tafel aufgestellt, der Buchstabe eingeprägt, und einige Uebungen im Verbinden mit Nro. 50 vorgenommen. Hierauf sagt der Lehrer den Schülern, man könne nicht nur durch die Lippen, sondern auch durch die Zunge und die Oberzähne blasen. Ein neuer kleiner Satz, wie: auf den Wiesen wächst Gras — wird gegeben, der Laut s entwickelt, und verfahren wie bei f. So geht man fort zu r und ch, indem man zeigt, daß man auch durch die Zunge und den Vordergaumen, und durch die Zunge und den Hintergaumen blasen könne. Ist man damit fertig, dann folgt erst die Hauptübung mit allen vier Blaselauten, theils an den Stäben Nro. 1—17 und 32 und 33, theils im weitern Zusammensetzen zu Sylben mit 2 Consonanten an der Wandtafel.

Bei der Aufführung der 2. Reihe der Blaselaute ist bloß zu bemerken, daß der zweite Blaselaut immer mit dem ersten in der Aussprache verglichen, und mit steter Hinweisung auf ihn eingeübt wird, so w mit f, sch mit s, l mit r, g mit ch.

7.

Stoßlaute.

Erste Reihe: b erster Stoßlaut der Lippen; z erster Stoßlaut der Zähne; d erster Stoßlaut des Vordergaumens; g erster Stoßlaut des Hintergaumens. Zugleich auch die Doppellaute bb, tz (für zz).

Zweite Reihe: p zweiter Stoßlaut der Lippen; l zweiter Stoßlaut der Zähne; t zweiter Stoßlaut des Hintergaumens. Hiezu die doppelte; pp, tt, dt, ck oder kk.

Bei der Uebung mit zwei Mitlauten kommen die Blaselaute ebenfalls zur Anwendung und Wiederholung an der Wand und Handfibel.

Ganz wie die Naselaute werden die Stoßlaute behandelt. Die Uebungen werden vielseitiger, weil die früher behandelten Laute zur Wiederholung und bei dem Bilden von Sylben und einsylbigen Wörtern, zugleich zur Anwendung kommen. Die Uebungen werden ausgedehnter.

8.

Schlußlaute.

Diese sind nur einfach vorhanden und folgende: m Schlußlaut der Lippen; n Schlußlaut des Vordergaumens; ng Schlußlaut des Hintergaumens.

Anmerkung. Die Behandlung ist wie bei den Blase- und Stoßlauten. Einen besondern Stoßlaut der Zähne gibt es nicht, er fällt mit dem Schlußlaut des Vordergaumens zusammen.

9.

Zusammengesetzte Laute.

Sie sind; q und x und machen den Uebergang zum Lesen der Wörter mit zwei Consonanten am Anfang oder am Ende der Sylbe. — Da q (u) wie kw und x wie ks lauten und eigentlich nur darum, weil sie eigene einfache Buchstaben haben, hieher gezogen werden, so ist es begreiflich, daß man sie zuerst als kw und ks entstehen läßt und dann erst die einfachen Zeichen für sie aufstellt.

10.

Das Alphabet.

Damit die Kinder zu vollständiger Kenntniß der Buchstaben gelangen, wird das ganze Alphabet und zwar in folgender Ordnung aufgestellt.

a, ä, e, i (y), o, ö, u, ü, j, h;
f, v, w, ſ (s), ſch, l, r, ch;
b p, c z, d t, g k;
m, n, q, x.

Den Buchstaben werden die gewöhnlichen Namen: ef, we, eß u. ſ. w. gegeben.

Anmerkung. Es ist nunmehr allerdings nöthig, daß das ganze Alphabet aufgestellt werde, damit die Kinder eine völlige Uebersicht

der Laute erhalten. In welcher Ordnung das geschieht, ist ziemlich gleichgiltig, nur möchten wir gerne diejenige Ordnung wählen, die die Uebersicht am meisten erleichtert und zugleich an die Art erinnert, wie die Laute gebildet worden. Zugleich bedürfen wir nun andere Namen für die Buchstaben, weil die von den Organbewegungen hergenommene nicht mehr taugen. Eine Verwechslung des Buchstabennamens mit dem Laute ist nun nicht mehr zu befürchten; auch ist der Zweck erreicht, den man mit den ersten Namen beabsichtigte. Das Einprägen ist leicht, wohl aber kann man Wiederholungen anstellen durch Vorbuchstabiren, jedoch so, daß abermal keine Verwechslung mit dem Laute möglich ist. Der Lehrer spricht z. B. vor: Be und a — Kinder: ba; L. pe und o — K. po; L. sche und a — scha u. s. w.

Doch darf diese Uebung nicht lange fortgesetzt werden, denn sie ist nur eine wiederholende, um einen Versuch zu machen, ob die Kinder in ihrer Sache fest sind.

11.

Die großen Buchstaben.

Aufstellung derselben in Verbindung mit den kleinen und Vergleichung mit denselben. Aufsuchen der großen Buchstaben in der Handfibel an Wörtern.

Anmerkung. Sie werden an dem Lesekasten über die kleinen hingestellt und bleiben da immer stehen. Richtige Anschauung und Verknüpfung der neuen Vorstellung mit der Vorstellung der kleinern Formen ist hier Hauptsache, darum muß die Uebung stets mit Hinweisung auf die kleinen Buchstaben geschehen. Man hält sich jedoch nicht zu lange dabei auf; im Gebrauch kömmt der Schüler nach und nach zur vollständigen Kenntniß derselben.

12.

Zwei oder mehrere Consonanten am Anfang oder Ende eines Worts.

Der erste hinzukommende Consonant ist: t und d; am Ende des Worts: ft, bt, pt, ld, llt, cht, rd, rt, gt, kt, md, mt, nd, nt, zt, xt, st.
Am Anfang des Worts: dr, tr;

f, (s, ß), sch, z, st,

Am Ende des Worts: bs, ps, fs, gs, ks, ls ms, ns, rs, ts; bsch, lsch, nsch, u. s. w.; bst, pst, fst, lst, rst, gst u. s. w.; fz, lz, lzt, lzst, nz, nzt, nzst, rz, rzt, rzst.

Am Anfang des Worts: sk, fl, sp, spl, spr, schl, str, zw.

Der Buchstabe f am Ende des Worts: lf, mf, nf, lft, lfst, nft, nfst, rft, rfst, pft, am Anfang des Worts; fl, fr, pf, pfl, pfr.

Die Buchstaben b und p am Ende des Worts: lb, lbt, lbst, lp, lpt, lpst, mp, rb, rbt, rbst, rpt, rptst; am Anfang des Worts: bl, pl, br, pr.

Die Buchstaben g, k, ch, ng, nk am Ende des Worts: lg, lgt, lgst; ng, ngt, ngst, rg, rgt, rgst; lk, lkt, lkst, nk, nkt u. s. w.; lch, lcht, lchst, nch, rch, rcht, rchst. Am Anfang des Worts; gl, gn, gr, kl, kn, kr, chr. Die Buchstaben m und n am Ende des Worts: lm, lmt, lmst, rm, rmt, rmst — rn, rnt, rnst.

Anmerkung. Die Uebung mit mehreren Consonanten am Anfang und Ende der Sylbe, welche manche Lehrer an die Uebungen mit Einem Consonanten anschließen, ist absichtlich so lange aufgespart worden, bis die Kinder im Stande sind, die Wörter mit Einem Consonanten am Anfang und Ende vollkommen richtig zu lesen. Die Erfahrung spricht für dieses Verfahren hinlänglich. Das Aussprechen zweier auf einander folgender Consonanten ist immer eine zusammengesetzte Operation, die so lange nicht mit Sicherheit bewerkstelligt werden kann, bis die einfache — keine Schwierigkeit mehr hat. Nun erst empfindet und erkennt das Kind richtig, was geschieht, wenn zu dem ersten ein weiterer Consonant hinzu kommt. Die Uebung muß aber hier schlechterdings erschöpfen; es darf keine Verbindung von Mitlautern übergangen werden, in Hoffnung, das werde sich von selbst ergeben, wenn nur einmal der Anfang im Verbinden gemacht sey. Darum sind aber alle möglicher Weise vorkommenden Fälle angegeben, welche in hinreichenden Beispielen durchgeführt werden müßen. Auch halte man darauf, daß die Kinder den neu hinzugekommenen Consonanten immer so scharf als möglich angeben.

13.

Zweisylbige Wörter.

a) Zuerst Wörter mit den gleichen Vorsylben, wie: ge, be, er un, vor, zer; — dann mit: aus, auf, ab, an, zu, vor, für, mit.

b) Wörter mit gleichen Endsylben, wie; e, en, er, ung, heit, keit.

c) Andere zweisylbige Wörter, deren Sylben nichts miteinander gemein haben, wie Hausrath, Schaafstall u. s. w.

d) Das Lesen ganzer Sätze (in der Handfibel), in welchen einsylbige und zweisylbige Wörter vorkommen.

Anmerkung. Wörter mit gleichen Vor- und Nachsylben werden deßhalb zuerst gewählt, weil sich die Aufmerksamkeit um so leichter der Stammsylbe zuwenden kann, wenn die Vorsylbe und Nachsylbe bekannt

ist. — Es wird tactmäßig abgesetzt, und bald einzeln, bald im Chor gesprochen.

14.

Dreisylbige Wörter.

a) Zuerst wiederum solche, welche bekannte Vor- und Nachsylben haben, wie Gesundheit, Betrachtung, gegessen, befehlen u. s. w.

b) Schwerere Wörter von drei Sylben.

c) Sätze, in welchen ein- — zwei- — und dreisylbige Wörter vorkommen.

15.

Vier- und mehrsylbige Wörter.

Behandlung, wie beim 14. Pensum. Hierauf folgen Uebungen im fertigen Lesen und zwar zuerst rhythmisches, dann freies Lesen. Lesen mit Interpunktion. Lesen mit Modulation.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	ä	ai	
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	e	i	ei
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	o	ö	oi
a	e	o	u	ä	i	ö	ü	y	u	ü	uy
13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
au	f	f	r	ch	w	sch	l	p	z	t	ß
eu	f	f	r	ch	w	sch	l	p	z	t	ß
äu	v	f	r	ch	w	sch	l	p	z	t	ß
ie	v	f	r	ch	w	sch	l	p	z	t	ß
25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
b	c	d	g	m	n	ng	v	r	w	sch	p
b	c	d	g	m	n	ng	s	s	sch	l	z
b	c	d	g	m	n	nk	r	ch	l	w	t
b	c	d	g	m	n	nk	ch	f	g	g	ß
37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	
t	b	g	m	qu	j	h	l	ff	pp	bb	
ß	c	d	n	au	j	h	h	ss	tz	dt	
z	d	c	ng	r	j	h	h	rr	tt	mm	
p	g	b	nk	ph	j	h	j	ll	ck	nn	

Deutsche Sprache, (Geschichte der). Der Name, welchen sich die alten Germanen (welches Wort aus den celtischen Worten, „Ger" Krieg und „Mann" ein Mann zusammen gesetzt ist, und womit das Volk der Celten ihre deutschen Nachbarn benannte), selbst belegten, ist Deuten oder Teuten. Ueber die Bedeutung Teut, Deut ist man nicht einig; bald wird angenommen, Deut sey der Stammvater der Deutschen gewesen, bald beruft man sich auf alte Schriftsteller, wie Ulphilas, bei welchen dieses Wort als Dheod, Died, Thyd, Thiaud vorkommt und Volk bezeichnet.

Die Germanen theilten sich in zwei Hauptstämme, die Sueven und Cimbern. Die Sueven, die aus mehreren kleinen Völkerschaften bestunden, nämlich aus Gothen, Catten, Longobarden, Vandalen, Angeln

Burgunden, Alemannen ꝛc. hatten im Norden die Ostsee, im Süden den Herzynischen Wald (in Westphalen), und später die Donau, gegen Westen die Cimbern, gegen Osten die östlichen Theile von Polen zur Grenze. Die Cimbern, die aus Juten, Eheruskern, Franken, Sachsen und Friesen bestanden, bewohnten das ganze westliche Deutschland das rechte und linke Rheinufer, die Nieder-Elbe und Jütland.

Auf diesen zwei Hauptstämmen beruht der noch jetzt so auffallende Unterschied zwischen Niederdeutschem und Oberdeutschem Dialekt.

Bei den Cimbern, deren Umgang mit Römern ihre Sitten milderte, wirkte dieses auch auf die Sprache, die sich bei ihnen durch einen geschlossenen Mund, hohe Vocale, weiche Mitlaute, Vermeidung der Doppellauter, der Hauch und Blaselaute, bei den Sueven durch Fülle des Mundes, tiefe Vocale, starke Hauch- und Blaselaute, harte oft verdoppelte Mitlauter auszeichnet.

Daß die deutsche Sprache, welche damals noch so roh und ungebildet war, daß die Römer bei Anhörung derselben ein Schauer überfiel, schon alle Hülfsmittel, die Begriffe ins Unendliche zu vervielfältigen in sich gefaßt, beweist der Erfolg, nach welchem schon im nächsten Zeitraum dieselbe in starker Wortfülle hervortrat. Sie ist eine Ursprache, wie daraus erhellt, daß durchgehens der Ton auf der Stammsylbe liegt, und da sie diesen Vorzug bereits 2000 Jahre hindurch unverändert erhalten hat, so müßen auch nachher erfolgte Vermischungen, welche die Völker-Wanderung erzeugte, nie ihre wesentlichen Formen angetastet haben. — Für die Geschichte der deutschen Sprache lassen sich überhaupt sieben Perioden aufstellen.

I. Zeitraum.

Von der Stiftung der fränkischen Monarchie bis auf Carl den Großen.

In Folge der Völkerwanderung, wozu die Hunnen die Losung gaben, ward das römische Reich gestürzt und auf seinen Trümmern erhob sich nach verschiedenem Wechsel der Oberherrschaft, endlich im 5ten Jahrhundert das große fränkische Reich unter Chlodwig und von dieser Zeit an gibt es erst eigenlich eine deutsche Geschichte. Die christliche Religion, welche Chlodwig angenommen, breitete sich aus, übte aber noch wenig Einfluß auf die Sprache, da man beim Gottesdienst sich der lateinischen Sprache bediente; um die Deutschen, die noch zu sehr an ihren heidnischen Gewohnheiten hingen, nicht auch noch durch den Gebrauch ihrer Sprache darin zu bestärken. Der nämliche Fall war es mit den Gesetzen, unter denen die salischen (422) die

ersten und berühmtesten sind. Auch sie waren lateinisch verfaßt. Größer war der Einfluß von Bonifazius, (Wifried aus Wessex in England), auf die Verbesserung der Sprache. Er suchte mit der Verbreitung des Christenthums zugleich auch das Schreiben zu befördern (710—754), nachdem schon weit früher Ulphilas ein gothischer Bischof (260) in dem alten Mösien (jetzt Wallachey) für die Westgothen eine Buchstabenschrift, (bestehend hauptsächlich aus römischen und griechischen Buchstaben, während er für die Laute, wofür jene Sprachen keine Zeichen hatten, eigene Zeichen sich bildete) erfunden und das N. T. ins Mösogothische übersetzt hatte — das älteste aber nur noch in Bruchstücken vorhandene schriftliche Denkmal einer deutschen Mundart.

II. Zeitraum.

Von Carl dem Großen bis zu den Zeiten der schwäbischen Kaiser (768—1137).

Mit mächtigem Schwung erhob sich unter Carl die deutsche Sprache aus ihren Fesseln und ihrer Rohheit. Die Sachsen das letzte Volk wurde bekehrt und damit nun die Mönche den rohen Laien, die nicht Latein verstunden, die nöthigsten Lehren des Christenthums deutsch vortragen könnten, ließ Carl die Homilien des heiligen Gregor ins Deutsche übersetzen. Es wurde nun deutsch gepredigt, zahlreiche Schulen angelegt. Carl sammelte in Verbindung mit gelehrten Männern alte Gesetze und Volkslieder, die bloß mündlich fortgepflanzt waren, fertigte selbst Gedichte, gab den Monaten und Winden deutsche Namen und arbeitete sogar an einer Sprachlehre. Hätte er die deutsche Sprache vollends zur Hof- Gerichts- und Canzelsprache gemacht, so würde sie schon jetzt noch weit höher gestiegen seyn, denn obgleich der gelehrte Ottfried klagt, daß es so schwer sey, Buchstaben für den ganz unbekannten Klang der deutschen Wörter zu finden und der Sprache den Zaum der Grammatik anzulegen, so beschwert er sich keineswegs über ihre Armuth an Worten und Fügungen. — Auch Carls Sohn, Ludwig der Fromme und sein Enkel, Ludwig der Deutsche eiferten ihm wenigstens in der Liebe für die deutsche Sprache nach, nur hinderten die Unruhen im Reich den bessern Fortgang. Sehr förderlich war der Befehl des Concils zu Tours 813 und Mainz 847 auch Predigten deutsch zu verfassen. Besonders machte sich nebst Ottfried der Mönch Notker in St. Gallen (1022) um die Sprache verdient, indem er sie durch Vorsylben und Zusammensetzungen bereicherte, wie seine Uebersetzung der Psalmen zeigt. Als Dichter wirkten Otman,

Gerbert, nachheriger Pabst (Sylvester II.), und Bischof Waldram zu Straßburg.

Im Ganzen zeichnet sich die deutsche Sprache in diesem Zeitraum dadurch aus, daß ihre Wortfolge regelmäßiger, ihre rauhen Töne mehr geschliffen und unsinnliche Begriffe durch allerlei Biegungen ausgedrückt wurden. Auch gewann sie eines Theils an Stärke durch Zusammensetzungen; andern Theils aber wurde diese Eigenschaft auch benachtheiligt durch zu häufige Einführung der Artikel und des Hülfsworts haben. Die Oberdeutsche und zwar die schwäbische Mundart war die Hauptsprache, denn sie hatte die meisten Bearbeiter.

III. Zeitraum.

Von der Minnesänger Zeit und den schwäbischen Kaisern bis zur Errichtung der ersten deutschen Universität. (1138 — 1347).

Mit der Regierung der schwäbischen Kaiser aus dem Haus Hohenstaufen 1138 wurde die verfeinerte, wohlklingende schwäbische, oder allemanische Mundart die Hof- und Büchersprache des ganzen gesitteten Deutschlands. Die Bekanntschaft mit den erst kurz vorher entstandenen Provence-Dichtern (Troubadours), die im Jahr 1096 begonnenen Kreuzzüge mit ihren schwärmerischen Ideen und das überhaupt erwachende edlere Ritterthum, das sich im Minnedienst entfaltete, erzeugten die Minnesänger, die alle in der feinen allemanischen Mundart dichteten, deren Zahl, begünstigt von den Kaisern und übrigen Großen, bei 300 betrug und viele Edle unter sich zählte. Am glänzendsten erhob sich ihr Gesang unter Friederich II. (von 1218 — 50.

Der Hauptcharakter der Sprache dieser Minnesänger, (Sänger der Liebe), ist malerischer Ausdruck, Stärke, Kühnheit, Lieblichkeit des Ausdrucks. Sie bekam volltönende Vocale, eine Menge kleiner Partikeln; z. B. an, dar, da, ze, oht, her, joch, so, uht und Vorwörtchen. Man schuf eine Menge neuer einzelner Wörter, neue Abtheilungen, z. B. Redewörter aus Nennwörtern, Nenn- und Redewörter aus Beschaffenheitswörtern. Es entstanden neue Wendungen, Zusammensetzungen, Verkürzungen und Verschluckungen. Allein hiemit giengen auch eine Menge Selbstlauter am Ende verloren. Aus der schönen Endung on wurde en, so wie überhaupt das schwache e die übrigen Vocale besonders am Ende der Wörter ersetzte, und am Schluß dieses Zeitraums schlich sich eine Menge französischer Wörter ein.

Bemerkenswerth aus dieser Zeit sind noch der unter dem Namen Sachsenspiegel (1220) und Schwabenspiegel (1282) in schwäbischer Mund-

art geschriebenen Sammlungen deutscher Gesetze, deren Sprache an Bündigkeit und Adel des Ausdrucks den steifen Canzleistyl späterer Zeit beschämt.

IV. Zeitraum.

Von den Meistersängern bis auf Luther. (1347 — 1517).

Aus den Minnesängern wurden Meistersänger, denn der Sturz der schwäbischen Kaiser (1320), das Ende der Kreuzzüge, die Zeit des Interregnums, welche Deutschland dem Faustrecht preiß gab, die Trennung der Provence von Deutschland zernichtete die Blüthe der Minnekunst und was noch dichten wollte, wanderte nun in die Städte und sang Volkslieder. Da nun hier alles zünftig war, so wurde es auch der Verein der Dichter, die sich nun Meistersänger nannten und besonders in Mainz, Nürnberg, Straßburg Innungen hatten. So sehr indessen die Sprache an Kühnheit, Stärke, Lieblichkeit des Ausdrucks verlor, und härtere Buchstaben die weichern verdrängten, wie z. B. dt, z, statt s, k und sogar gk statt g gebraucht und das h überall eingeschoben wurde, so gewann sie doch an Ausdehnung, Biegsamkeit und Regelmäßigkeit, und wurde empfänglicher für Prosa.

Die Errichtung von Universitäten, die Erfindung der Buchdruckerkunst (1440), deren erste Buchstaben jedoch nur den römischen ähnlich, und durch gothische Ziererei entstellt waren, die Entstehung der Zeitungen (1458) wirkten kräftig zum Aufschwung der Sprache, die jedoch in keiner Mundart besonders herrschte, da die Kaiser dieses Zeitraums aus verschiedenen Häusern waren und keinen beständigen Hofsitz hatten.

V. Zeitraum.

Von Luther bis auf Opiz (1625).

Wie Luther das Verdienst der Reinigung der Religion sich erwarb, so auch das der Cultur der Sprache, worin ihn die wissenschaftlichen Unternehmungen mehrerer Zeitgenossen, wie Melanchthon, Erasmus ꝛc. unterstützten. Die Verbesserung der Sprache war sein erstes Geschäft, um seine Lehren zu verarbeiten, und zu diesem Zweck bearbeitete er eine reinere Bibelübersetzung und drang auf häufigeren Gebrauch der deutschen Sprache auf der Kanzel.

Diese Bibelübersetzung, so wie die übrigen Schriften, besonders seine religiöse Lieder und Predigten sind musterhaft, und wie sehr der häufigere Gebrauch der Sprache auf der Kanzel sie verbesserte, sieht man, wenn man die früheren Predigten mit den späteren vergleicht. In den

ersteren vermißt man noch das mildernde e bei mehreren Nennwörtern im Nominativ des Singularis, z. B. Nam statt Name, und die Plural-Endung er, z. B. statt Männer, Weiber, Manne, Weibe; man findet tiefere Selbstlauter statt der höhern, z. B. kummen statt kommen, hort statt hört.

Im Ganzen zeichnet sich Luther durch seine kühne Zusammensetzungen, Wendungen und feurigen Ausdruck aus. Er setzt Substantive mit Substantiven, Adjective mit Adjectiven und andern Redetheilen zusammen, und war der erste, der das Gute der beiden Hauptmundarten der deutschen Sprache, nämlich der ober- und niederdeutschen miteinander verband, und aus derselben das Hochdeutsche zur allgemeinen Büchersprache schuf.

Es kamen in dieser Periode Sprachlehren von Frank, Ickelsaamer, Albert und Joh. Clajus, Wörterbücher von Maler, (1561.) von Dasypodius, Calepin, Sprüchwörter von Agrikola und Frank, Beschreibungen und Benennungen der Pflanzen und Thiere von Gessner, Schauspiele von Brummer (1592.) u. s. w. heraus.

VI. Zeitraum.

Von Opiz bis Klopfstock. (1625—1751.)

Mit Martin Opitz aus Boberfeld in Schlesien, der über alle bisherigen Verbesserer hinausragt, beginnt eine neue Epoche in der deutschen Sprache, der er eine ganz neue Gestalt gab, indem er sie von Fremdartigem reinigte, mit neuen Worten, Formen und Verbindungen vermehrte, und ihr eine größere Geschmeidigkeit, Richtigkeit, höhern Nachdruck und Wohlklang gab. Es bildeten sich ganze Gesellschaften zur Verbesserung der deutschen Sprache. C. v. Teutleben stiftete den Palmorden, Harsdörfer den Pegnitzer Blumenorden, und wenn gleich diese Vereine des Geschmacks ermangelten, so vermehrten sie doch den Sprachschatz und die Bildsamkeit der Sprache durch Bearbeitung von Sprachlehren und Wörterbüchern.

Männer wie Flemming, Paul Gerhard, Joh. Rist, Georg Neumark schrieben vorzüglich geistliche Lieder, Baedicker, Wachter, Frisch vorzügliche Wörterbücher und Grammatiken.

Sehr hemmend für die Ausbildung der Sprache war der 30jährige Krieg, wo französische, spanische, italienische, schwedische Völker Deutschland überschwemmten. Doch stunden bald wieder Männer auf, welche das Fremdartige reinigten, was um so nöthiger war, als an den deutschen Höfen es immer mehr Sitte wurde, die Franzosen in Ton und Sprache nachzuahmen, und es herrschender Geschmack war, die

deutsche Sprache mit der französischen zu vermengen. Vorzüglich zeichnet sich hier Thomasius und Stieler genannt Spaten aus, indem ersterer die deutsche Sprache zum wissenschaftlichen Vortrag schriftlich und mündlich benützte, letzterer 1690 seinen Sprachschatz und seine hochdeutsche Sprachkunst herausgab. Ihnen folgten Leibniz, Christian Wolf in ihren philosophischen Werken, Böhm, Aug. Frank und Spener, indem sie mit Bezeichnung unsinnlicher Begriffe, mit Kraftwörtern und Bildern die Sprache erweiterten, Geßner und Haller als Dichter, Mosheim als Kanzel-Redner, Graf von Bünau als Prosaiker, Gottsched als Grammatiker. Im Ganzen gewann die Sprache in diesem Zeitraum an Reinheit, Bestimmtheit der Wortfügung, an Kürze und Stärke des Ausdruks und an Reichthum, Fülle und Wohlklang. Kurz, sie wurde zu jenem völligen glücklichen Umschwung vorbereitet, in dem wir jetzt stehen, und den wir das goldene Zeitalter der deutschen Sprache nennen können.

VII. Zeitraum.

Von Klopfstock bis auf unsere Zeit.

Der erste Heros, der in dieser Epoche auftrat, war Klopfstock, der Schöpfer einer edlern deutschen Dichtkunst und Sprache; um ihn sammelten sich die Dichter Hagedorn, Gleim, Gellert, Rabener, Kleist, Wieland, Lessing, so wie Herder, Goethe, Voß, Stolberg, Schiller, Jakobi, Bürger, Hölty, Tiedge u. s. w. Die Philosophen und Redner: Mendelsohn, Kant, Jerusalem, Fichte, Schelling, Spalding, Reinhard, Ammon, Zollikofer u. s. w. Die Volksschriftsteller Salzmann, Campe, Schulz, Zerenner, Pöhlmann u. a. Die Grammatiker: Bodmer, Fulda, Adelung, Pöliz u. a.

Welchen Schatz diese Menge vortrefflicher Geister in sprachlicher Beziehung zu Tag förderte, läßt sich denken, und die Grammatiker ließen es nicht fehlen, dieses reiche Erzeugniß zu dem Vorhandenen zu sammeln, das Ganze zu sichten und zu ordnen, die Begriffe schärfer und richtiger zu bestimmen, das Schwankende auf sichere Regeln zurückzuführen, und aus den trefflichen Meisterwerken der Nation die Erkenntnißlehre eines richtigen und schönen Ausdrucks im Reden und Schreiben zu bilden.

Anmerkung. Noch ist zu bemerken hinsichtlich der deutschen Sprache, wie sie unterm Volk gesprochen wird, daß sie sich in zwei Hauptmundarten oder Dialecte theilt, (deren Ursprung wir gleich am Anfang dieser Abhandlung gezeigt,) nämlich in den oberdeutschen (allemannischen) und den niederdeutschen (sassischen = plattdeutschen). Der oberdeutsche

(Schwaben, Franken, Baiern, Oestreich) unterscheidet sich von dem niederdeutschen (Niedersachsen, Westphalen, Niederrhein) durch eine vollere, härtere und breitere Aussprache der Consonanten. Das Hochdeutsche steht in der Mitte von beiden, bildete sich, wie wir gesehen, durch die Reformation, und herrscht als die Büchersprache in ganz Deutschland. —

Deutscher Sprach-Unterricht, siehe Sprachunterricht.

Dictiren. Nach der alten Manier, nämlich nach der des Schlendrians bestand der ganze orthographische Unterricht im Dictandoschreiben, und nur mit ungeheurer Mühe und fortwährendem Verbessern einer unendlichen Fehlermasse gewöhnten sich die Schüler mechanisch an eine sehr mangelhafte Rechtschreibung.

Das Dictiren ist nun einmal nothwendig, um den Schüler daran zu gewöhnen, auch Aufsätze orthographisch zu Papier zu bringen, die nicht gedruckt oder geschrieben vor Augen liegen, allein nur, wenn es in einer weisen Stufenfolge betrieben wird, kann es bildend für den Schüler werden, und ihn zum richtig Schreiben führen.

Man dictire deßhalb anfangs einsylbige, dann mehrsylbige Wörter, kurze Sätze, vollständige Erzählungen, Briefe u. s. w.*).

Hiebei wird eine Dictir-Ordnung angewandt, damit überall Regel, Ordnung und Stille herrsche, z. B. der Lehrer sagt jedes Wort, jeden Satz nur einmal vor; ein bestimmter Schüler (oder reihenweise abwechselnd mit andern) spricht das Dictirte nach, damit sich der Lehrer von der Richtigkeit der Auffassung überzeuge; nun schreiben alle Schüler. Auch kann einer die Reihe der Laute, oder die Lautnamen, oder Buchstabennamen nennen u. s. w. Ist das Pensum fertig, so wird jeder einzelne Schüler angehalten, Alles genau durchzusehen, und das Fehlerhafte zu verbessern; denn die Gewohnheit, daß man alles Geschriebene nochmals aufmerksam durchlese, muß dem Schüler zur andern Natur werden. Nun geht es zur Correctur. Man lasse bald nach der Schultafel, auf welche das Pensum richtig geschrieben wird, corrigiren, bald die Schüler ihre Schreibhefte austauschen, und gegenseitig die Fehler suchen; bald gehe der Lehrer das Ganze mit Allen zugleich durch, oder er streiche die Fehler mit rother Dinte an u. s. w. Bald so, bald anders, nur kein ewiges Einerlei. Nachlässige Schüler, oder wenn eine bestimmte Zahl von Fehlern vorkömmt, müßen das

*) Der Lehrer schiebe allerhand Fragen ein, besonders bei schwierigen Wörtern, z. B. Wie heißt der Grundlaut? ist er gedehnt oder geschärft? u. s. w.

Pensum zu Hause fehlerlos abschreiben, oder ein Fehlerverzeichniß anfertigen mit der daneben gestellten richtigen Schreibweise.

Diese Dictirübungen dürfen nur mit den Schülern vorgenommen werden, welche schon ziemliche Vorübungen im Rechtschreiben durchgemacht haben. Die Methode, den Schülern alles, was sie lernen sollen, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. zu dictiren, ist zwar die bequemste, aber gewiß auch die verkehrteste. Der Lehrer verschwendet unnütz die Zeit, und ein gutes Lehrbuch zum Abschreiben in die Hand gegeben, thut die nämlichen Dienste.

Ueber die Literatur: Materialien zum Dictiren, siehe Orthographie.

Didaktik. Die Didaktik oder Unterrichtslehre ist ein Theil der Pädagogik, obgleich man nicht immer unter dem Begriff Pädagogik auch den von Didaktik einschließt, wenn man nämlich von Pädagogik im engern Sinn spricht. Im letztern Fall beschränkt sich die Erziehungslehre, im Gegensatz mit der Unterrichtslehre, auf die Aufstellung der Gesetze und Regeln für die moralische Erziehung. Im weitern Sinn aber schließt die Pädagogik die Didaktik ein, und setzt sie als einen Theil der Pädagogik, weil der Unterricht in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen zum Behuf seiner Bildung besteht.

Die Didaktik ist ein Inbegriff systematisch geordneter a priorischer Kenntnisse, reine Wissenschaft im strengsten Sinn des Worts. Denn da es gewisse allgemeine Gesetze gibt, nach welchen jede Art des Unterrichts geordnet und eingerichtet werden kann und soll, und da die beste Art zu unterrichten auf allgemeine Grundsätze zurückgeführt werden kann; — so hat man, wie für die Erziehung, so auch für den Unterricht eine besondere systematisch geordnete Uebersicht dieser allgemeinen Grundsätze des Lehrens entworfen, welche Unterrichtslehre, Unterrichtskunde, Didaktik im weitern Sinne heißt. Diese Unterrichtslehre läßt sich theoretisch und praktisch auffassen, nämlich

a) als Unterrichtswissenschaft, Lehrwissenschaft, (theoretische Didaktik) so fern sie die Wissenschaft der Regeln und Grundsätze für das Geschäft des Unterrichts ist;

b) als Unterrichtskunst (praktische Didaktik), so fern sie die Lehre von der Anwendung der Grundsätze der Unterrichtswissenschaft ist*).

*) Graser definirt: Unterrichtswissenschaft ist der systematische Inbegriff derjenigen Grundsätze, wodurch sowohl die Summe und das Maaß der Unterrichts-

Umfang und Eintheilung der Didaktik.

Die Didaktik verbreitet ihre Regeln über das gesammte Geschäft des Unterrichts, und ihr Gebiet umschließt alles, was zu einer menschlichen Erkenntniß erhoben werden kann, mithin das unermeßliche Feld des menschlichen Denkens und Wissens.

Sie behandelt als Didaktik im engern Sinn die Fragen:

1) Welches sind die allgemeinen Grundregeln des Unterrichts, die für jeden Lehrstoff und jede Art und Weise des Unterrichts gelten? und was soll diesen Regeln gemäß gelehrt werden?

2) Wie soll diesen Regeln gemäß gelehrt werden? (Methodenlehre, Methodik.)

Die Unterrichtslehre erstreckt also ihre Regeln über

a) Materie und

b) Form, oder Art und Weise; die Unterrichtskunst aber wendet diese Regeln für Materie und Form praktisch an.

Hieraus ergeben sich nun folgende didaktische Regeln und Grundsätze, nach denen zu verfahren ist, um das Ziel des Schul-Unterrichts zu erreichen. Und dieses Ziel ist: den Zögling bei seinem Austritt aus der Schule so vorbereitet mit Einsichten, Gemüths-Eigenschaften, elementarischen Fertigkeiten und Kenntnissen hinzustellen, daß er durch diese Grundlage in den Stand gesetzt ist, sich in seinen nachfolgenden Lebens- und Berufs-Verhältnissen moralisch und intellectuell immer weiter auszubilden. Ehe wir aber zu der Aufstellung dieser Regeln selbst übergehen, müssen wir noch die Bemerkung voranschicken, daß, wenn hier die Regeln einzeln vorgetragen werden, es sich von selbst verstehe, daß damit nicht eine absolute Scheidung derselben gegeben sey; vielmehr greift eine und dieselbe Regel aus dem einen Gebiet immer in die andere, und in der Praxis gibt es keine isolirte Regel. Ferner nehmen die hier aufgestellten didaktischen Regeln besondere Rücksicht auf den Elementar- und Schulunterricht, da es sich bei unsern Zwecken um den Elementar-Schulunterricht handelt.

Gegenstände für die zu unterrichteten Individuen, als auch die wahre Unterrichtsweise für Alle und Jede bestimmt werden.

Unterrichtskunst ist der Inbegriff der Regeln zur Anwendung jener Grundsätze, damit sie in sichere und zweckmäßige Erfüllung gebracht werden. — Die Begriffsbestimmungen von Unterrichtskunst, Unterrichts- und Methoden-Lehre sind sehr verschieden, und werden von jedem Pädagogen wieder eigenthümlich aufgestellt. So versteht z. B. Zerrenner unter Unterrichtskunst die Lehrgabe, Lehranlage und die Lehrgeschicklichkeit, Fertigkeit. Andere nehmen

Didaktische Regeln.

A. In Rücksicht auf das Subjekt, auf den Schüler.

I. Der Unterricht sey naturgemäß.

Der Unterricht muß sich an die menschliche Natur und deren Entwicklungsgesetze anschließen. Dieß ist das oberste höchste Gesetz für allen Unterricht. Die Kräfte des menschlichen Geistes unterliegen nämlich hinsichtlich ihrer Thätigkeit und Ausbildung gewissen in der Menschen Natur fest begründeten Gesetzen, die der erziehende Lehrer kennen und denen gemäß er die Thätigkeit der Kräfte leiten und ihre Bildung zu bewirken streben muß. Je mehr diesem natürlichen Entwicklungsgang gemäß auf jeder Stufe der Entwicklung der Unterricht nach Stoff und Form ausgewählt wird, desto naturgemäßer verfährt man. Was dagegen als der Natur des Kindes zuwiderlaufend sich zeigt, ist unbedingt verwerflich. Die nachfolgenden Regeln finden größtentheils in dem Princip der Naturgemäßheit ihre Begründung.

II. Suche den Standpunkt des Lehrlings genau kennen zu lernen, und beginne von diesem Standpunkt aus den Unterricht.

Der Standpunkt des Schülers ist der Ausgangspunkt. Dieser ist also vor allem zu erforschen, denn sonst kann der Unterricht dem Zögling nicht angemessen seyn, ist ihm entweder zu leicht oder zu schwer, und der Lehrer wird hier voraussetzen, was noch fehlt, und dort zu bewirken suchen, was schon vorhanden ist. Diesen Standpunkt hat man in vierfacher Rücksicht zu erforschen.

a) In Hinsicht seiner Kraft, welchen Grad dieselbe im Allgemeinen und rücksichtlich des zu ertheilenden Unterrichts erreicht hat.

b) In Hinsicht der Bildung der Kraft, sowohl im Allgemeinen, als in besonderer Beziehung auf den zu ertheilenden Unterricht.

c) In Hinsicht der Kenntnisse, sowohl im Allgemeinen, als in besonderer Rücksicht auf den Lehrgegenstand, indem der Lehrling unterrichtet werden soll.

d) In Hinsicht der Geschicklichkeit, im Allgemeinen und in dem Lehrfach, worin der Unterricht ertheilt werden soll*).

---

wieder Unterrichts- oder Methodenlehre für gleichbedeutend, und theilen dann die Unterrichts- oder Methodenlehre in die allgemeine und besondere ein, wie Schwarz, Wilmsen.

Wir verstehen unter Unterrichtskunst die Lehre von der Anwendung der Grundsätze und Regeln der Unterrichtslehre. Unterrichtskunst ist also der angewandte Theil der Didaktik, steht zu der Didaktik im Verhältniß, wie Praxis zu Theorie.

*) Daß es zur Ertheilung eines zweckmäßigen Unterrichts nicht zureicht, zu wissen, wie weit der

III. Der Unterricht schreite in einer weisen Stufenfolge vorwärts.

Die unterste Stufe ist der unterste Standpunkt, auf welchem der Lehrer den Schüler findet, die oberste, wohin er ihn führen soll, ist das Ziel des Unterrichts in formaler und materieller Hinsicht.

Dahin hat der Lehrer den Schüler Schritt für Schritt zu leiten, und diese Stufenfolge wird bestimmt, theils nach dem Lehrgegenstande und dessen Natur, theils nach dem natürlichen Entwicklungs- und Bildungsgange und der natürlichen Wirksamkeit der Menschenkraft. Der Unterricht gehe daher

1) vom Anschaulichen zum Uebersinnlichen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten. Dieser Grundsatz ist in Betreff des ganzen Jugend-Unterrichts von durchgreifender Wichtigkeit, und wird leider selten in seiner ganzen Bedeutung aufgefaßt. Wenn der Unterricht vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgehen soll, so heißt das nicht, er soll mit dem Theil als dem Einfachsten beginnen, und zum Ganzen fortschreiten.

Was Gegenstand der Anschauung seyn soll, muß immer als Ganzes aufgefaßt werden.

Nicht das Element der Sache, z. B. die Staubfäden einer Blume, nicht das Blatt oder der Zweig, sondern die Blume, der Baum, das Ganze, welches der Schüler als Einheit auffaßt, ist das Einfache. Dieses Erste, Einfache nun kann, als Object betrachtet, nur etwas Anschauliches seyn, und aus der Anschauung desselben soll sich erst der Begriff entwickeln. Man gebe daher in der elementarischen Religions-Lehre zuerst das Beispiel*), und leite daraus den Begriff und den

---

Zögling es in dem bestimmten vorzunehmenden Lehrfach gebracht hat, ist klar. Ganz anders ist der im Allgemeinen ganz ungebildete und im Allgemeinen gebildete Lehrling zu behandeln. — Große Wichtigkeit bestimmter Classenziele für jedes Lehrfach der Schüler und einer durchaus strengen Beobachtung derselben bei Versetzungen. Was wird also das Erste seyn, was du zu thun hast, wenn dir ein Schüler oder eine ganze Classe zum Unterricht übergeben wird?

*) Der methodische Elementarunterricht gibt also keine Begriffsbestimmungen, er definirt dem Kind nicht, was Tugend, was Dulden sey, sondern lehrt am Bilde des Tugendhaften des Dulders, wie ein solcher handelt, durch welche Motive er bestimmt wird, z. B. Christus als Dulder: Siehe wie Judas den Meister küsset, und dieser nur spricht: Verräthst du deinen Meister durch einen Kuß? Siehe, wie er dem Petrus befiehlt, das Schwerdt einzustecken — wie sie ihn von Pontius zu Pilatus führen, ohne daß er nur murrt — wie sie ihn geisseln, ohne daß er nur

allgemeinen religiösen Lehrsatz ab, man setze bei dem elementarischen Sprachunterricht den Schüler in das Leben der Sprache hinein, lasse ihn aus den gegebenen Sprachmaterialien die Regel abziehen; in der mathematischen Elementarlehre veranschauliche und versinnliche man, ehe man zu den abstracten Operationen fortgehe.

Zwar läßt es sich nicht immer in der Schule dieser Regel gemäß verfahren, aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen*).

Wo also z. B. Geographie gelehrt wird, ohne Heimathskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen und Karten, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kind meist fremd sind, gelehrt wird, da herrscht der alte, geisttödtende Formalismus, dieses Lernen für die Schule, nicht für das Leben, dieses Hineintreiben der Kinder in ein leeres Gebiet. Darum du Lehrer, wenn es dir um wirkliche Geistesbildung deiner Schüler zu thun ist, so führe alle deine Begriffe selbst zuerst auf Anschauungen zurück, damit du fähig wirst, anschaulich unterrichten zu können.

2) Vom Nahen zum Fernen.

Das Kind fängt in seiner Umgebung, im kleinern Kreis sein Betrachten an. In diesem wird es zuerst einheimisch, und zieht sodann den Kreis seiner Beobachtung erst weiter und weiter. Es schaut an, sammelt ein Mannigfaltiges von Bildern und einzelnen Vorstellungen, vergleicht sie, und kömmt so zum Begriff und zum Urtheil gleichsam von unten herauf. Aus eben dem Grund geht der Unterricht in Rücksicht auf alles, was Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung ist, vom Nahen zum Fernen. Der Elementarunterricht läßt daher z. B. in der Naturkunde das Kind zuerst das einzelne Natur-Produkt, die einzelne Naturerscheinung betrachten, weil das ihm nahe liegt, und steigt dann aufwärts, bis dahin, wo die Wissenschaft anfängt. Die wissenschaftliche Geographie beginnt mit der Erde im Ganzen, und geht so nach und nach herab bis zum Land und einzelnen Ort; die elementarische Geographie geht vom Haus und Dorf aus, und erweitert so nach und nach ihren Kreis, bis sie die Erde gleichsam von dem Standpunkt des Kindes aus construirt hat.

klagt — wie sie ihn ans Kreuz schlagen, ihn verspotten, ohne daß er sie verflucht — wie er sie vielmehr sterbend noch segnet diese grausamen Feinde. Fühlest du dieß Alles recht lebendig, so hast du einen Begriff vom Dulden.

*) Wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und andern Mitteln, gestehe sich aber auch, daß die Geistes-Bildung des Schülers nur in dem Grad gelingt, als dieß geschieht.

Allein nicht für jeden Gegenstand gilt diese Regel, dem innern Leben des Geistes nämlich liegt oft etwas sehr nahe, was aus anderm Standpunkt betrachtet sehr fern zu liegen scheint. So hat man z. B. eine Zeit lang fälschlich gemeint, die Vorstellung von dem Daseyn Gottes sey eine dem menschlichen Geist sehr entfernt liegende Vorstellung, und es bedürfe allerhand künstlicher Vorbereitungen, ehe man von Gott zum Kind sprechen könne. — Auch wird durch diesen Grundsatz nicht verlangt, daß der Schüler mit ganz Europa früher bekannt gemacht werde, bevor er das Sonnensystem kennen lernt, oder früher mit der Geschichte des 19. Jahrhunderts, als mit der Geschichte des Paradieses. Geistig liegt dem Menschen manches nah, obgleich es durch große Räume und lange Zeiten von ihm getrennt ist. Auch Denzel sagt hierüber: In Absicht auf dasjenige, was in der Zeit geschieht, kann man freilich von dem (der Zeit nach) Nahen zum Fernen nicht aufsteigen, weil man von der Folge nie richtig auf die Ursache schließen kann, jede Begebenheit aber nur in ihren Ursachen ihre Erklärung findet.

Es wäre aber auch die Regel hier ganz falsch angewandt, denn das, was später geschieht, ist nie das Einfachere, sondern das Zusammengesetztere, weil die ganze Vergangenheit einwirkt, vielmehr ist diejenige Geschichte die eigentlich elementarische, in welcher sich das Menschenleben noch in seinen einfachen und kunstlosen Bewegungeu darstellt.

3) Vom Leichtern zum Schwerern.

Die beiden ersten Grundsätze liegen zugleich in diesem, denn das Sinnliche ist leichter zu fassen, als das Abstracte; was innerhalb des Gesichts oder Ideenkreises des Schülers liegt, mit seinen schon erworbenen Vorstellungen Zusammenhang oder doch Aehnlichkeit hat, ist leichter, als das ganz außerhalb dem Kreise seiner Vorstellungen Liegende.

Leichter ist ferner aber auch, was weniger Vor- und Hilfskenntnisse erfordert, als dasjenige, zu dem mehrere Kenntnisse nöthig sind — leichter ist, was weniger Uebung voraussetzt, als das Gegentheil.

Das Leichte geht fröhlich von statten, erweckt Lust und Eifer, das Schwere macht verhaßt und muthlos. An dem Leichtern muß die Kraft für das Schwere erstarken. Man muthe der Thätigkeit also gerade so viel zu, als sie leisten kann, und gebe immer das, was den Kräften angemessen ist. Der Unterricht darf nicht zu leicht und nicht zu schwer seyn. Zu frühes Fortschreiten hemmt später hin desto mehr, und unnützes Verweilen bei dem, was die Kraft nicht mehr in Anspruch nimmt, schwächt die Lust und erregt Ueberdruß.

Der geregelte Unterricht gleicht einer mit Plan angelegten Reise, durch die man Geist und Körper zu stärken und zu erfrischen beabsichtigt. Auf derselben wird man nicht gleich mit der Ersteigung der Alpen beginnen, aber man wird auch nicht jeden kleinen Berg ersteigen, bevor man sich einmal an einen höhern wagt. Nur nichts Pedantisches — die Abwechslung, jetzt schwer, dann wieder einmal leichter, dann wieder schwerer erfrischt und kräftigt.

IV. Der Unterricht sey lückenlos.

Eine Lücke ist da, wo in einer Reihe von Uebungen, wo beim Aufbau eines geistigen Gebäudes etwas ausgelassen, wo nicht Alles eng verbunden wird. Eine weise Stufenfolge des Unterrichts erfordert aber, daß für den Schüler nirgends eine Lücke bleibe.

Sobald nämlich in dem Unterricht eine Lücke gelassen wird, welche das Kind nicht auszufüllen vermag, so muß sein Muth sinken. Wenn die Auflösung einer Aufgabe von Seiten des Kindes möglich seyn soll, so müssen wir in den vorangegangenen schon gelösten Aufgaben alle Materialien zu dem neuen Bau, den es selbstthätig ausführen soll, zweckmäßig zusammensetzen. Ist das Aufgegebene im Vorhergegangenen nicht gegründet, so versucht der Schüler umsonst seine Aufgabe zu lösen, dem Lehrer bleibt also nichts übrig, als vorzuzeigen, und wieder vorzuzeigen, und wenn er gründlich seyn will, das Fehlende zu ergänzen. Damit wendet sich der Unterricht bloß an das Auffassungsvermögen, es ist folglich nur ein Theil der Kraft in Thätigkeit. Der Schüler soll sich aber mit jedem Schritt dessen, was er gethan hat, und wie er dazu gekommen, bewußt werden. So allein wird er in den Stand gesetzt, bei der Auflösung des Folgenden mit Stetigkeit und Sicherheit zu verfahren, und das Licht, das ihm auf der frühern Stufe aufgegangen ist, in die dunkle Stelle der neuen Aufgabe überzutragen. Gegen diesen Grundsatz der Lückenlosigkeit wird jedoch nicht gefehlt, wenn man absichtliche Lücken läßt, denn dieß geschieht ja nur darum, um einen Versuch zu machen, ob der Schüler diese Lücke selbst auszufüllen wisse. Läßt man aber den Schüler nicht Rechenschaft geben, wie er bei Ausfüllung solcher Lücken verfahren sey, so ist dieß gegen alle Methode*).

*) Dieser Grundsatz der Lückenlosigkeit ist wie Diesterweg sagt, häufig mißverstanden worden, indem man die Lückenlosigkeit in dem Object, im Lehrgegenstand suchte und glaubte, es erfordere diese Regel überall und selbst beim Elementarunterricht eine völlige, bis ins Kleinste gehende Zerlegung und Behandlung jedes Objects, von dem die Rede sey.

V. Der Unterricht sey nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch.

Der wissenschaftliche Unterricht gehört für höhere Bildungsanstalten, und man beginnt dort mit den allgemeinsten Sätzen, aus welchen das Besondere und Einzelne abgeleitet wird.

Allein so, wie die Wissenschaft als selbstständiges Object aufgestellt wird, ist sie nicht entstanden, denn der menschliche Geist kennt und entdeckt erst das Einzelne, Besondere, und entwickelt dann erst daraus das Allgemeine. Dieser Anfang vom Einzelnen, Speciellen und Individuellen, und der Fortschritt zum Allgemeinen hinauf, ist also der naturgemäße Gang der Entwicklung. Dieser Weg ist der bildendste, und weil dadurch die Anlagen in ihrem Grundwesen ergriffen und entwickelt werden, nennt man ihn den elementarischen.

Der wissenschaftliche Lehrer trägt vor und gibt, der Schüler nimmt und empfängt. Der Elementarlehrer verfährt umgekehrt*); er faßt den Schüler auf dessen Standpunkt, setzt ihn durch an seine Erkenntniß angeknüpfte Fragen in Bewegung, weckt dadurch seine Selbstthätigkeit, und leitet ihn durch fortwährende Erregung zur Auffindung und Erzeugung neuer Gedanken und Erkenntnisse. So unterrichten heißt elementarisch unterrichten, und dieser Gang ist der naturgemäße und bildendste.

VI. Der Unterricht sey gründlich.

Der Gegensatz der Gründlichkeit ist Oberflächlichkeit, Seichtheit, Breite und Flachheit.

Niemand wird sich zu diesen Eigenschaften bekennen. Darum gilt der Grundsatz: Unterrichte gründlich. Gründlich aber heißt der Unterricht, wenn er die Elemente alles Wissens und Könnens zum

---

Allein der Grundsatz der Lückenlosigkeit bezieht sich auf das Subjekt, auf das zu unterrichtende Individuum, und verbietet nur das Fortschreiten zu einer höhern Stufe des Wissens und Könnens, ehe nicht auf der untern Stufe die Kraft zum Weitergehen erstarkte. Was für den einen Schüler lückenvoll ist, ist für den andern lückenlos. Der eine Schüler hat nämlich Zwerg-, der andere Riesenbeine, der eine macht Mücken- der andere Elephantenschritte. Derjenige Unterricht ist also lückenlos, welcher den Schüler befähigt, jede Stufe mit demjenigen Grade der Selbstthätigkeit zu betreten, welcher von seinem Alter und von der Natur der Sache verlangt werden muß, damit der Gesammtzweck des Unterrichts: Entwicklung der Selbstthätigkeit erreicht werde.

*) In der Religionslehre gibt z. B. die Wissenschaft zuerst den Lehrsatz, und dann erst das bestätigende und erläuternde Beispiel; in der Sprachlehre gibt sie zuerst die Regel, und läßt nach dieser die Beispiele bilden.

festen und sichern Eigenthum macht, und auf jeder Stufe dahin arbeitet, daß das Kind sich gehörig feststelle und sich der Gründe seiner Kenntnisse und der Regeln, nach denen es sich richtet, bewußt werde; daß es also nicht eher weiter geführt werde, bis es die Kraft erlangt habe, die folgende Stufe mit Selbstthätigkeit zu ersteigen, so daß die Leistungen überall der Entwicklungsstufe des Schülers entsprechen. Es sey das, was die Schule lehrt, noch so wenig, es muß tüchtig erlernt, was Verstandessache ist, muß ganz und richtig begriffen und verstanden, was Gedächtnißsache ist, vollkommen und fest behalten, was Kunstfertigkeit ist, richtig und geschickt eingeübt werden.

Wenig lehren, wenig fordern, aber mit dem Wenigen es recht genau nehmen und es zum unverliehrbaren Eigenthum des Verstandes und Gedächtnisses machen — Dieß muß der Elementar-Unterricht besonders im Aug behalten. Von der Güte und Festigkeit des Grundes hängt die Güte und Festigkeit des ganzen Gebäudes ab. Die Elementarschule legt den Grund und mithin ist für sie Gründlichkeit des Unterrichts eine Hauptaufgabe.

Dieser Grundsatz der Gründlichkeit ist aber häufig mißverstanden worden, und manche, (besonders junge Lehrer) haben die Gründlichkeit zum größten Nachtheile für die Volksschule auch in ihr in einer absoluten Vollständigkeit und in wissenschaftlicher Form gesucht. Der Grundsatz der Gründlichkeit verlangt nicht, daß man bei einem Gegenstand so lange verweilen soll, bis an demselben dem Schüler nichts mehr unbekannt ist, bis die Sache vollständig erschöpft ist. Diese mückenseigende Analysis ist das Grab eines guten Unterrichts. *)

Wer z. B. bei der Addition in der Zahlenlehre so lange stehen bleiben wollte, bis der Schüler alle Seiten dieser Grundrechnungsart

*) Es ist sehr unzweckmäßig, sagt Wilmsen, die Kinder in der Vor- und Elementarschule mit jener übertriebenen Gründlichkeit, (die man jetzt so laut preist und für methodisch ausgibt), bei einem Gegenstand festzuhalten und diesen so lange in ermüdenden und erschlaffenden Formeln anschauen zu lassen, bis auch die höchste Scharfsichtigkeit nichts mehr daran aufzufinden vermag, was der Anschauung fähig wäre. Diese sogenannten lückenlosen Reihenfolgen mit ihrer Eintönigkeit und Einförmigkeit sind recht dazu gemacht, den Unterricht in einen reinen Mechanismus zu verwandeln und die Seele einzuschläfern, und es ist ein Glück, daß die mehrsten Gegenstände des Unterrichts sich nicht nach dieser beliebten Art zerspalten und zersägen lassen. Wenn zuvor das Wegwerfen jeder Form und Schranke und die Willkühr, mit welcher man sich jede Abschweifung erlaubte, der Gründlichkeit und Wirksamkeit nachtheilig und den Unterricht in ein Spiel verwandelte; so bringt diese übertriebene

erfaßt hätte, würde sehr falsch verfahren. In der Regel kann und soll kein Gegenstand auf irgend einer Stufe des Jugend-Unterrichts erschöpft werden. Viel mehr verlangt die wahre Geistesbildung, daß man zu wichtigen Gegenständen oft zurückkehre. Denn nur eine wiederholte Beschäftigung mit schwierigen Dingen zu verschiedenen Zeiten und in dem Besitz verschiedener Grade geistiger Entwicklung führt den Strebenden allmählig ganz zu dem freien Besitz derselben.

VII. Sey wohlgeordnet und habe Einheit.

Soll ich das Einzelne gehörig übersehen und soll die Verbindung des Einzelnen zum Ganzen nie klar werden, so muß dasselbe wohlgeordnet und verbunden seyn. Wenn der Schüler also die einzelnen Begriffe, Vorstellungen und Kenntnisse, zu denen er geführt wird, überschauen und gehörig brauchen lernen soll, so müssen sie geordnet, so muß Alles eng und in einander greifen, wohl verbunden seyn und Einheit haben. Es gilt diese Regel theils vom Unterricht in jedem einzelnen Lehrfach, wenn der Schüler in demselben deutliche und bestimmte Kenntnisse, einen Zusammenhang und eine Uebersicht erhalten soll, theils vom Unterricht im Allgemeinen.

VIII. Der Unterricht eile langsam.

Die Schule soll kein Treibhaus seyn, denn die übertriebene Kraft ermattet und stirbt, die allzufrühen Blüthen welken desto schneller ab, und wenn gleich, bei der Kürze der Schulzeit, der Schüler wo möglichst bald die Stufen durchlaufen soll und bei keinem Gegenstand lange verweilt werden darf, damit alle an die Reihe kommen, welche einmal als Lehrgegenstände festgesetzt sind — so darf doch Nichts übereilt werden, so darf doch darüber die Gründlichkeit nicht Noth leiden, ja sie allein bedingt sogar die schnellen Fortschritte, die bald möglichste Erreichung des Ziels, denn je fester der Grund ist, desto sicherer kann man auf ihm fortbauen, desto weniger Zeit erfordert das Nachhelfen und Aufbessern. Es werde also bei dem Erlernten so lange verweilt, bis der untere Gedankenlauf sich seiner bemächtigt hat. Wenn wir irgend eine unbekannte Vorstellung fassen, oder eine neue Fertigkeit lernen sollen, so wird unsere ungetheilte Aufmerksamkeit in An-

---

Gründlichkeit nicht geringern Nachtheil, indem sie den Kindern Fesseln anlegt, in welchen sie keine einzige freie Bewegung machen können und den Unterricht zu einem Maschinenwerk erniedrigt, dessen Regierung nichts weiter, als eine unerschöpfliche Geduld erfordert. — Ueber Formeln, wenn sie von Nutzen seyn sollen, siehe: Fragen.

spruch genommen und wir bringen es in dem Besitz und in der Anwendung der neuen Vorstellungen und der noch ungewohnten Fertigkeit nicht gleich zu einer leichten Gewandtheit in der Handhabung derselben. Solches geschieht nie auf einmal, muß aber geschehen, wenn wir mit Leichtigkeit uns zu höhern Stufen emporschwingen wollen; denn das Nachfolgende setzt das Vorhergehende voraus. Haben wir nun uns desselben noch nicht ganz bemächtigt, so muß bei dem Folgenden unsere Aufmerksamkeit stets auf ein zweifaches gerichtet seyn, auf das Folgende und das Vorangehende, wodurch dann der Gegenstand, um den es eben zu thun ist, nur mit großer Mühe und Beschwerlichkeit aufgefaßt oder dargestellt werden kann. Darum soll man dasjenige, was bei dem Nachfolgenden gebraucht wird, so lange üben, bis man vollkommen darüber verfügen kann. Dieß ist dann der Fall, wenn die Aufmerksamkeit dasselbe nicht mit Anstrengung festzuhalten braucht, um es zum Bewußtseyn zu bringen, oder um es praktisch auszuführen, wenn ferner die Sache gewissermaßen mechanisch oder gewohnheitsmäßig vor sich geht, oder wenn überhaupt der untere Gedankenlauf und die mechanische Fertigkeit sich seiner bemächtigt haben.*) Wo nicht, so entstehen überall Hemmungen, Störungen und Hindernisse.

Wer z. B. bei der Lehre von der Division die Operationen des Zusammenzählens, Abziehens, Vervielfältigens, noch nicht mit Leichtigkeit vollzieht, wird die Division nur mit sehr großer Anstrengung oder gar nicht recht lernen. Darum hat man vorzüglich in den Elementen und bei allen den Zweigen des Unterrichts, die in der Folge vorausgesetzt werden, mit wahrer Zähigkeit zu verweilen. Nur in solcher Weise gewinnt der Schüler nach und nach Gewandtheit und Freiheit in der Behandlung der Gegenstände, und überwindet jede neue Aufgabe und jede neue Schwierigkeit mit Leichtigkeit, ein anders geleiteter aber wird sich stets nur schwerfällig zur ewigen Qual seiner selbst und besonders des Lehrers bewegen.

IX. Der Unterricht bilde die sogenannte Menschenkraft, verfolge überall den formalen Zweck und mit ihm den materialen.

Der Unterricht habe das ganze geistige Wesen und selbst den Körper stets im Auge. Er soll ein erziehender seyn, soll alle Kräfte des Menschen, sein gesammtes Erkenntniß-, Begehrungs- und Gefühls-

*) So ist es beim Clavierspielen in Betreff des Lesens der Noten, beim geübten Schreiben mit den Buchstaben und der Rechtschreibung.

vermögen möglichst zu bilden, und zwar harmonisch zu bilden suchen, d. h. so, daß sämmtliche Kräfte den Grad der Bildung erreichen, der nöthig ist, wenn sie einstimmig zur Erreichung der Bestimmung des Menschen wirksam seyn sollen. Der Unterricht verfolge zu dem Ende besonders den formalen Zweck, suche die Selbstthätigkeit des Schülers zu erregen, denn derjenige wird auch mit besonderer Energie sich des Stoffes bemächtigen, dessen Geisteskräfte durch Behandlung des Stoffes oder der Methode möglichst energisch geweckt worden. Wo der materiale Zweck allein verfolgt wird, wo nicht das formale vorherrscht, das Erwecken und Bilden aller Kräfte, da wird das Lernen ein bloßes Anlernen und das Können eine Art von Abgerichtet seyn.

Allein auch der materielle Zweck soll damit nicht in den Hintergrund geschoben seyn, denn eines Theils bedarf der Mensch eines Stoffes zum Denken und es muß die geistige Kraft ein Object für ihre Thätigkeit haben, andern Theils sind die Kenntnisse für den Menschen zur Erreichung seiner Bestimmung unumgänglich nöthig; nur soll der materielle Zweck nie und nirgends ausschließlich und vorzugsweise erstrebt werden. Ein gesundes Urtheil über Dinge und Verhältnisse des Lebens und dann eine religiöse Ansicht des Menschenlebens und seiner Erscheinungen, das ist es was der formale Unterricht begründen will, und darum muß der materielle dem formalen stets untergeordnet bleiben. Um diesen formalen Zweck zu erreichen und den Menschen allseitig zu bilden, werde jeder Unterrichtsgegenstand von möglichst vielen Seiten betrachtet.

Die Vielseitigkeit liegt aber nicht in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Gegenstände, sondern ist in der Vielheit und Mannigfaltigkeit der Behandlungsweise der einmal vorgeschriebenen und unabänderlichen Gegenstände zu suchen. Man übe daher durch *einen* Erkenntnißgegenstand nicht bloß den Verstand, sondern auch das Anschauungsvermögen und das Gedächtniß, und umgekehrt, was noch wichtiger ist, damit nichts Unverstandenes oder gar Unverständliches gelernt werde, errege zugleich, wo es angeht, die Gemüthskraft, wirke durch den Gedanken auf den Willen, und mache die gewonnene Erkenntniß zu einem Gegenstand praktischer, mündlicher und schriftlicher Uebungen u. s. w.

Es fruchtet mehr *einen* und *denselben* Gegenstand von zehn Seiten anzusehn, als zehn verschiedene Gegenstände von einer Seite. Nicht in der Summe des Wissens liegt die Bildung, sondern in der vollständigen Durchschauung alles dessen, was man weiß.

X. Der Unterricht verbinde mit dem Wissen das Können, mit dem Auffassen das Darstellen und suche die Selbstthätigkeit des Lehrlings zu erregen.

Mit dem Auffassen des Mitgetheilten ist die Thätigkeit erst angefangen. Die Hauptsache ist, daß der Schüler das Aufgefaßte innerlich verarbeite und von dem Gelernten durch die Darstellung Rechenschaft gebe. Es ist eine trübselige Erscheinung, wenn der Kopf des Schülers mit einer Summe des Wissens angefüllt ist, ohne daß er die Anwendung desselben gelernt habe, so daß man von ihm sagen muß, er wisse zwar etwas, aber er könne Nichts. Das Können muß also mit dem Wissen eng verbunden seyn. Aber unter Können versteht man nicht bloß die äußerlich sichtbaren Fertigkeiten, sondern überhaupt die Anwendung alles Erlernten, sowohl auf die übrigen Zweige des Wissens, als auch auf die Verhältnisse und Beziehungen im Leben und die Fertigkeit in der mündlichen und schriftlichen Darstellung. Eine solche unmittelbare Anwendung des Erlernten, ein solches Darstellen des Aufgefaßten erregt nicht nur die Lust des Schülers, sondern sie macht auch die Erkentniß lichtvoller und lebendiger, weil dem Darsteller stets das innere selbstthätige Verarbeiten vorangehen muß.

Nur, wenn der Schüler selbstthätig angeregt wird, kann er einst auch in der großen Weltschule selbstständig auftreten und weiß sich fortzuhelfen. Die Unbehilflichen machen dort kein Glück. Sehr richtig bemerkt deßhalb Stephani: „Das Vorkauen der geistigen Speise von Seiten des Lehrers ist so ungesund und zweckwidrig, wie das Vorkauen körperlicher Speise durch die Amme des Kindes. Dazu ist dem Menschen jede Kraft verliehen, daß er sie selbst gebrauche und Letzteres soll er in der Schule lernen.“

XI. Der Unterricht berücksichtige die Individualität, und lasse kein Talent unangeregt.

Es gibt eine Gleichheit in der Behandlung aller Schüler rücksichtlich der Unterrichtsmethode. In so weit die Natur der Kinder die eine und gleiche ist, und die Methode dem Entwicklungsgesetz derselben und dem Gegenstand entspricht, in so weit werden alle auf die eine und gleiche Weise unterrichtet und der Unterricht wird für alle nützlich. Aber doch gibt es auch hier schon Verschiedenheiten und Wendungen, welche die Eigenthümlichkeiten der Kinder in Anspruch nehmen. Das eine Kind ist mehr dem Begriffe, das andere mehr der Anschauung zugänglich, ein drittes faßt eine Wahrheit mehr in einem

Bilde oder in einer Geschichte auf. In dieser Beziehung hat man die Verschiedenheiten der kindlichen Natur zu beachten und ihrer eigenthümlichen Entwicklung Vorschub zu leisten.

Die Berücksichtigung der Individualität wird noch mehr in Anspruch genommen, in Betreff der Unterrichtsstoffe nach Qualität und Quantität. Es ist eine ungerechte Forderung, daß alle Schüler in demselben Gegenstande gleiche Fortschritte machen und gleichviel lernen sollen. Einem Kind mit schwachem Gedächtniß kann z. B. nicht zugemuthet werden, was ein anderes mit starkem Gedächtniß vollbringt.

Das eine hat mehr Anlage zum abstrakten Denken, zum Rechnen, als das andere. Kurz man verlange nicht Alles von Allen in gleichem Maaß. Wenn ein Kind in den Hauptgegenständen fortschreitet, so kann man geringere, langsamere Fortschritte in andern Dingen, (versteht sich nur bis zu einem gewissen Grad), zulassen.

Ferner muß jedes individuelle Talent, das sich im Schüler vorfindet, angeregt werden, denn es darf keine vorzügliche Kraft für das allgemeine Beßte verloren gehen. Die vielen und so verschiedenartigen Kräfte, welche in einer Schule in Thätigkeit sind, fordern vielseitige Anregung und was aus dem Einzelnen in der Folge werden könne, läßt sich auf keinen Fall bestimmen. *)

XII. Der Unterricht berücksichtige die Mehrzahl der Schüler.

Wenn der Unterricht auch auf die Individualität Rücksicht zu nehmen hat, so darf doch darüber die Mehrzahl nicht vernachläßigt werden, und es muß stets des Lehrers Hauptbestreben seyn, möglichst vielen nützlich zu werden. Gewöhnlich finden sich in jeder Klasse Einzelne, die der Mehrzahl voraneilen, oder hinter derselben merklich zurückbleiben. Der Lehrer lasse nun zwar den Eifer der Ersteren nicht ohne Ermunterung und Stoff für ihre Thätigkeit, allein er lasse sich auch nicht verleiten, mit einzelnen guten Köpfen und fleissigen Schülern der ganzen Klasse so voranzueilen, daß für die übrige Mehrzahl

*) Nur wenn dieser Grundsatz festgehalten wird, kann sich der Unterricht fest constituiren und jede Willkührlichkeit, welche sich in ausschließender Hervorhebung einzelner Unterrichtsfächer und in gänzlicher Ausscheidung anderer kund gibt, ist dadurch gänzlich abgeschnitten.

der Unterricht so gut wie verloren geht, und umgekehrt darf über dem Nachhelfen der Schwächern nicht die Masse Noth leiden und zu einem Schneckengang genöthigt werden. —

B. In Rücksicht auf das Objekt, den Lehrstoff.

Die Menschenkraft kann bis zu einem hohen Grade in allen ihren verschiedenen Thätigkeiten ausgebildet werden, und groß ist die Summe und Mannigfaltigkeit der Kenntnisse und Geschicklichkeiten, welche der Mensch sich erwerben kann. Aber dennoch ist die Kraft eines Jeden beschränkt, nicht Alle können Alles lernen, das Leben ist kurz, die Verhältnisse, in denen der Mensch lebt und für die er erzogen werden soll, sind sehr verschieden; wer Alles erlernen will, erlernt Nichts oder wenigstens Nichts recht, und nicht jeder Gegenstand ist in gleichem Maße wichtig und nöthig, nicht jeder ist in gleichem Grade dazu geeignet, an ihm die Kraft zu üben und zu bilden. Es ist daher nöthig, aus dem unermeßlichen Gebiete dessen, was der Mensch lernen kann, das mit Weisheit auszuwählen, was der Schüler lernen, was in dieser oder jener Schule, was unter diesen oder jenen Umständen, gelehrt werden soll. Die hier leitende Grundsätze in Betreff der Auswahl des Lehrstoffs sind folgende:

I. Der Lehrstoff werde den Zwecken des Unterrichts gemäß ausgewählt.

Aller Unterricht hat einen zweifachen Zweck, den formalen oder die Bildung der Menschenkraft, und den materiellen oder die Mittheilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten. Es muß also der Lehrstoff einmal als Gegenstand und Stoff der bildenden Thätigkeit der Schüler zweckmäßig seyn, und zugleich als Materie einen Werth haben; es müssen die Kenntnisse und Geschicklichkeiten für den Schüler brauchbar und nützlich seyn. — Der Zweck des Unterrichts ist, wie der der ganzen Erziehung kein anderer, als der, die Schüler ihrer Bestimmung entgegen zu führen. Diese ihre Bestimmung ist aber eine dreifache: die Bestimmung, möglichst vollkommene Menschen, gute, nützliche Bürger und fromme Christen zu werden. Hieraus ergeben sich folgende Regeln für die Auswahl des Lehrstoffes in Rücksicht auf die Bestimmung des Schülers.

a) Wähle den Lehrstoff so aus, daß durch ihn und seine Verarbeitung im Unterricht der Schüler als Mensch vollkommen gebildet werde.

b) Wähle den Lehrstoff mit weiser Rücksicht auf die bürgerliche Verhältnisse des Schülers.

c) Wähle den Lehrstoff, der nöthig ist, den Schüler zu einem wahren Christen zu bilden.

II. Wähle den Stoff jedes Lehrgegenstandes dem Grade der Kraft und dem Standpunkte des Schülers angemessen.

In der Wissenschaft kann der Stoff als Zweck angesehen werden, nicht aber im Jugendunterricht. Er ist weiter Nichts, als ein Mittel zur Bildung des Schülers. Er muß sich daher auch nach dem Standpunkte und der Entwicklung desselben richten. Der Lehrer muß beurtheilen, wann der Schüler für diesen oder jenen Stoff eines Lehrgegenstandes die nöthige Reife, Kraft, Vorkenntniß und Bildung erlangt hat, und bei Anordnung des Lehrplans für Schulen ist es eine Hauptrücksicht, daß kein Lehrgegenstand zu früh oder zu spät in den Kreis des Unterrichts gezogen werde.

Speciellere Regeln sind hier folgende:

a) Verweile vorzüglich bei den Elementen. Dieses gehört zur Gründlichkeit und bedingt jedes sichere Fortschreiten; jede Oberflächlichkeit in Behandlung der Elemente rächt sich unausbleiblich. Stets muß man zu den Elementen zurückkehren, der sichere Fortschritt ist unmöglich; die Schüler tappen unsicher umher, verlieren dadurch alles Vertrauen auf sich und alle Lust zum Lernen. Die tüchtigsten Lehrer üben daher die Elemente ihren Schülern so fest ein, daß es fast wie Pedantismus aussieht.

b) Vertheile jeden Stoff in bestimmte Stufen und kleine Ganze. Hiedurch lernt der Schüler das Ganze übersehen, die Ruhepunkte bezeichnen die kleinen Ganzen, wo eine Uebersicht gewonnen, eine Wiederholung angestellt werden kann.

c) Deute auf irgend einer Stufe einzelne Theile des Folgenden an und führe auch, ohne daß eine wesentliche Unterbrechung entstehen darf, Einzelnes aus, um die Wißbegier des Schülers anzuregen. Diese Verfahrungsweise begründet gelegentlich das Nachfolgende und spannt die Aufmerksamkeit auf dasselbe. Kömmt späterhin die weitere Ausführung und das volle Licht, so gewährt dieß dem Schüler ein wahrhaft geistiges Vergnügen, einen Genuß der reinsten Art.

d) Vertheile und ordne den Stoff so, daß wo möglich auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkömmt. Dadurch schließt man das Unbekannte an das bereits Bekannte an, macht das Frühere immer mehr und mehr zum bleibenden Eigenthum

und übt die Schüler in der Auffassung und Behandlung zusammengesetzterer Gegenstände. Natürlicher Weise kann das Verlangte nicht überall gut geschehen, es hängt zum Theil von der Natur des Stoffs ab; aber fast überall läßt sich in dieser Beziehung Einiges leisten. Am vorzüglichsten gestatten es Gegenstände, wie die Schreib- und Zeichenkunst, die Zahlen- und Raumlehre u. s. w.

III. Ziehe bei der Auswahl des Lehrstoffes das Nöthige dem bloß Nützlichen und Angenehmen vor.

Nöthig ist, was zur Erreichung eines Zweckes nicht entbehrt werden kann, hier also, was durchaus erforderlich ist, um den formalen und materiellen Unterrichtszweck gehörig zu erreichen. Als Mensch und Christ hat jeder Schüler eine und dieselbe Bestimmung, und daher nennt man die für diese zwiefache Bestimmung nöthigen Gegenstände allgemein nöthige, im Gegensatz der bedingungsweise nöthigen, d. h. solcher Lehrgegenstände, die unter der Bedingung dieses oder jenes Standes durchaus erforderlich sind. Was zu den allgemein nöthigen Gegenständen gehört, darüber siehe: Unterrichtsgegenstände. Außer den nöthigen Gegenständen gibt es aber auch solche, die, wenn auch nicht geradezu für die Bestimmung des Schülers und die Zwecke des Lebens erforderlich, doch nützlich und angenehm sind. Das Nöthige ist dem Nützlichen, das Nützliche dem Angenehmen vorzuziehen.

IV. Beschränke den Lehrstoff so weit, als möglich, um Oberflächlichkeit und Halbwisserei zu verhüten.

Nicht zu viel, besonders nicht zu vielerlei — non multa, sed multum — dieß fordert besonders die Lage unserer Volksschulen, und damit also die Zurückführung des Unterrichts auf das möglichst Einfache. Oberflächlichkeit und Halbwisserei führen zur Seichtheit im Denken, zur Halbheit und Verkehrtheit im Handeln. Alles kann nicht jeder lernen, aber etwas, das Nöthigste soll jeder lernen und dieses Nöthige gründlich, tüchtig und recht. Viele Lehrer überhäufen ihre Schüler, wenn auch nicht mit Lehrgegenständen, doch mit zu vielem Stoff in jedem einzelnen Fach. Besonders sündigen Manche bei ihren Lieblingsfächern gegen diese Regel und wenden gewöhnlich zur Entschuldigung den formalen Nutzen ein, den sie dabei beabsichtigen; allein kann denn nicht auch das an sich Nöthige durch die Art der Behandlung für die formale Bildung mit dem besten Erfolg benützt werden? — Auf der andern Seite gibt jedoch diese Regel keinen Freibrief

zum willkührlichen Abkürzen und Beschneiden des Unterrichtsstoffes, denn die Einfachheit darf nie auf Kosten der Gründlichkeit und des Zusammenhanges erzielt werden. Die Mittheilung zu vieler Kenntnisse in diesem oder jenem Lehrgegenstand hat überdieß eine Ueberbildung zur Folge.*)

V. Berücksichtige bei der Auswahl des Lehrstoffes die Neigung, mehr aber noch die Anlage der Schüler.

Die allgemein nöthigen Lehrgegenstände muß jeder lernen, sobald er dazu Fähigkeit hat; allein bei der Auswahl der an sich nicht allgemein nöthigen Gegenstände muß, wie bei der Berufswahl, auf die Anlagen und die Neigung des Schülers Rücksicht genommen werden. Besonders nöthig ist die Berücksichtigung der Anlagen. Bei Schülern, die überhaupt wenig Anlage haben, muß man sich hüten, die an sich geringe Kraft noch durch mehr Lehrgegenstände, als die allgemein nöthigen, zu zersplittern. Weniger darf, besonders bei noch eigentlichen Kindern auf die Neigung Rücksicht genommen werden; denn diese ist in der Kindheit sehr veränderlich und beruht oft auf Mangel an gehöriger Kenntniß der Gegenstände, ihrer Nützlichkeit u. s. w.

VI. Je tiefer die Stufe der Entwicklung ist, auf welchem das Kind steht, desto weniger trenne die Unterrichtsgegenstände.

Da, je jünger das Kind ist, desto weniger die Kräfte desselben geschieden sind, so muß sich der Lehrstoff diesem Gesetz anschließen, und je tiefer die Stufe ist, desto weniger der Zahl nach dürfen die Unterrichtsgegenstände getrennt erscheinen. Erst auf der zweiten Elementarstufe scheiden sich die Gegenstände bestimmt aus, dürfen aber auch hier niemals ihre natürliche Verwandtschaft verläugnen.

---

*) Was die Kenntnisse anbetrifft, welche die Volksschule dem Lehrling mittheilt, so wird dieser überbildet, wenn man den Kreis des Wissens für den Schüler zu weit zieht, wenn man ihm Kenntnisse über das Elementarische hinaus mittheilt, welche er in seinen spätern Verhältnissen nicht brauchen kann, wenn man ein Interesse für Gegenstände des Wissens oder der Kunst in ihm rege macht, welches er in seiner künftigen Lage nicht befriedigen kann, und das ihn daher mit seinem niedern Stande unzufrieden macht. Man muß sich also Grenzen setzen, über welche man ohne besondere Gründe nicht hinaus geht, und welche um so enger gesteckt werden müssen, je dringender die Vereinfachung des Unterrichts durch das Bedürfniß der Schulen und durch andere Umstände geboten wird. (Denzel.)

VII. Kein Lehrgegenstand stehe allein und abgesondert von dem andern, sondern in steter Verbindung mit demselben.

Der Unterricht in dem einzelnen Lehrfach muß mit allen übrigen Unterrichtszweigen in das natürliche Verhältniß gesetzt seyn, und in den ganzen Plan organisch eingreifen, damit sich ein Ganzes des Unterrichts gestalte. So lange man dieses nicht erkennt, sagt Denzel, sind es in der That Worte ohne Sinn, wenn man von einem allseitigen Erregen der kindlichen Kraft spricht.

Ist diese Kraft nur Eine, und besteht nur in der vollen Thätigkeit derselben das wahre innere Leben, so darf man auch mit den Bildungsmitteln, mit dem Lehrstoff nicht vereinzelt wirken wollen.

An den Folgen der Trennung der Lehrgegenstände von einander liegen die meisten Schulen krank. Man nimmt jeden Lehrgegenstand als etwas, das mit dem andern nichts gemein hat, und das ganz abgesondert behandelt werden muß. Dadurch zieht man bald die Kraft dahin, bald dorthin aus, und zerreißt die Fäden, welche das Interesse an der Sache, die mit ganzer Seele ergriffen werden soll, festhalten. — Es kömmt Alles darauf an, daß das natürliche Verhältniß der Lehr-Gegenstände zu einander richtig aufgefaßt, und das, was seiner Natur nach zusammengehört, in seiner wechselseitigen Beziehung erhalten wird. Dieses Verhältniß ist entweder ein unmittelbares oder ein mittelbares. Im erstern Fall können die Gegenstände in der Behandlung stets Hand in Hand gehen, im zweiten Fall treffen sie sich am Ziel des Unterrichts.

Der Unterricht habe also Einheit, jedes einzelne Lehrfach biete den andern die Hand, und unterstütze sie, damit der Gesammtzweck alles Unterrichts erreicht, also was den formalen Zweck betrifft, eine harmonische Bildung befördert — und was den materiellen angeht, der Schüler in den einzelnen Lehrfächern so fortgeführt werde, daß ein wohlgeordnetes und zweckmäßiges Ganze bei ihm sich vorfinde. Der Schüler darf mithin in keinem für seine Bildungsstufe gehörenden Zweige des Wissens und Könnens zurückbleiben, er muß in jedem einzelnen Lehrfach so fortgeführt werden, daß die Fortschritte in dem einen die in dem andern nicht aufhalten, sondern befördern, und die in den verschiedenen Lehrfächern erlangte Kenntnisse müssen zu einem wohlgeordneten Ganzen sich verbinden.

C. Regeln in Betreff äusserer Verhältnisse.

I. Betreibe die Gegenstände mehr nach als neben einander.

Es ist sehr zu beklagen, daß man auf unsern Schulen den Grundsatz, den Lessing aufstellt, nicht befolgen will. Er sagt: „das Mittel, wodurch man in allen Wissenschaften fest, sicher und geschickt werden kann, liegt darin, daß man einen Gegenstand unausgesetzt eine Zeit lang ausschließlich betreibe". Dieses Mittel ist namentlich dem beginnenden Schüler förderlich, denn durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenen Hauptgegenständen entsteht eine geistige Zersplitterung, welche für die gesunde, einheitliche Bildung des jugendlichen Geistes große Nachtheile herbeiführt. Die Sache ist für sich klar. Es geht dem Geist, wie dem Körper. Vielerlei Speisen verderben diesen und vielerlei Arbeiten zerstreuen und schwächen jenen. Aber unsere Stundenhalter wollen davon nichts wissen; man sehe nur die Lections-Plane, nach welchen wöchentlich so vielerlei und oft Heterogenes in so wenig Zeit dafür mit den Kindern vorgenommen wird, nach der falsch aufgefaßten Ansicht: „die Mannigfaltigkeit erhalte in dem Kinde das Interesse". Dieser Grundsatz ist wahr. Allein es ist, wie wir oben gesehen, nicht die Mannigfaltigkeit der Objecte damit gemeint, sondern die Mannigfaltigkeit bei der Verarbeitung und Mittheilung eines und desselben Objects. Diese ist erziehend und anziehend; jene wirkt nur zerstreuend *).

II. Berücksichtige den wahrscheinlich künftigen Stand der Schüler.

In jedem Menschen soll die Menschheit ausgebildet werden. Diese Aufgabe hat besonders die Elementarschule zu lösen, indem sie den Grund zur allgemeinen Menschenbildung legt. Aber dennoch können und sollen, ohne Beeinträchtigung der allgemeinen Bildung, die künftigen Berufsverhältnisse der Kinder berücksichtigt werden. Besteht eine Elementarschule aus Kindern, welche in der Folge studiren oder in höhere Bürgerschulen eintreten sollen, so kann der Unterricht auf den untern Stufen dieser langen Bildungszeit anders, nämlich theoretischer behandelt werden, als wenn die Elementarschule den in ihr versammelten Kindern die ganze Schulbildung zu geben hat. Hier muß der Unterricht durchaus stets einfacher Art seyn, und er darf die

*) Wo das Fachsystem waltet, läßt sich freilich dieser Grundsatz nie genügend befolgen, allein Grundsatz muß diese Regel immer bleiben.

practische Richtung nimmer verläugnen, d. h. die Art des Unterrichts welche dem Schüler nichts giebt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüths, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles, was er lernt, muß unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar seyn.

D. Regeln für den Unterricht in Betreff des Lehrers.

I. Suche den Unterricht interessant zu machen.

Was unsere Theilnahme, unsere Aufmerksamkeit in vorzüglichem Grade in Anspruch nimmt, was uns angenehm fesselt, ist interessant. Der Unterricht wird nun interessant:

a) durch eine weise Abstufung desselben und practische Anwendung. Man ertheile ihn also so, daß die Kräfte des Schülers in eine angemessene und angenehme, doch nicht in eine zu leichte Thätigkeit gesetzt werden. Das zu Leichte erregt Langweile, Abspannung und Eckel.

Eine weise Abstufung des Unterrichts und eine feste übersichtliche Ordnung, bei der die Schüler es merken können, wie sie von einer Stufe zur andern weiter schreiten, befördern das Interesse sehr. Man lehre ferner Nichts, ohne daß man die Schüler, so weit es nur immer faßlich gemacht werden kann, den Nutzen einsehen und sie aus kleinen Erfahrungen hat lernen lassen, was sie einst für einen Gebrauch davon machen können. Man suche die Sinne und den Verstand der Kinder zugleich zu beschäftigen und durch sinnliche Gegenstände, die man ihnen zum Anschauen darstellt, Sachen des Verstandes anziehend zu machen.

b) durch den Wechsel. Der Wechsel ist die Würze des Lebens. Wie sollte es nicht ein Bedürfniß für die Jugend seyn, denselben (meist an sich trocknen und in seiner Wichtigkeit fürs Leben von der Jugend nicht erkennbaren) Lehrstoff in mannigfaltigen Formen und Gestalten erscheinen zu sehen? denn in der Mannigfaltigkeit der Stoffe kann der Lehrer die Abwechslung in der Regel nicht suchen, sondern in der Form, in der Behandlung, in der Manier.

Ehe das Kind den einfachsten Buchstaben gut schreiben kann, muß es ihn tausendmal schreiben. Darum denke der Lehrer auf Mannigfaltigkeit, Veränderung und Wechsel, und je weiser dieser Wechsel in jeder Beziehung, in den Lehrformen u. s. w. ist, desto leichter läßt sich aus ihm der Meister erkennen. Aber der Wechsel thut nicht alles, nicht einmal das Meiste, mehr schon

c) die Lebendigkeit des Lehrers, die Erregtheit, die Frische

desselben, seine natürliche Lust zu lehren. Nur das Leben erzeugt Leben, vom Tode geht der Tod aus. Darum ist die möglichste Lebendigkeit nöthig. Diese besteht jedoch nicht in äußerer Hast, unruhigem Herumtreiben in der Schule, nicht in Mienen und Grimassen, sondern sie ist das Leben des Geistes, das sich im Gesicht, in der Haltung des Körpers, in der Bewegung der Glieder — kurz in der Rührigkeit kund thut. —

Endlich befördern das Interesse überhaupt, ein fleissiges Selbstsuchen und Finden lassen, die Erregung eines erlaubten Wetteifers, die Kunst dasjenige im Unterricht, worauf es gerade abgesehen ist, in das gehörige Licht zu stellen und das, was die Aufmerksamkeit ablenken, das Interesse schwächen könnte, gehörig in Schatten zu stellen. Die richtige Vertheilung von Schatten und Licht ist im Unterricht eben so wichtig, als in der Malerei und wenn auch der Lehrer Alles dieses nicht so in seiner Gewalt hat, als es den Meister beurkundet, so vermag doch der redliche Wille und das freudige Wirken schon sehr viel.

II. Unterrichte mit Kraft.

Bei Unentschiedenheit, Unfestigkeit u. s. w. leistet man in der Welt in keinem Stücke etwas. Wie würde man sich daher täuschen, wenn man glauben wollte, selbst bei schwankenden Ansichten, unbestimmten Gefühlen und Kraftlosigkeit des Willens, die Dummheit der Jugend in Gescheidheit, die Ungeschicklichkeit in Geschicklichkeit, die Flüchtigkeit in Aufmerksamkeit, die Rohheit in Bildung umwandeln zu können. Die Kraft des Charakters, sagt Diesterweg, läßt sich durch Nichts ersetzen, weder durch Beten noch durch Singen, weder durch Geduld noch durch Demuth, ja nicht einmal durch die Blüthe des Lebens im Gemüth, die Frömmigkeit selbst. Das möchte angehen, wenn die Jugend von selbst zur Schärfe des Denkens, zur Kraft des Guten und zur Energie des Willens gelangte! Aber diese Eigenschaften finden sich nicht von selbst, werden nicht empfangen und erseufzt, sie wollen in Anstrengung aller Kräfte erworben seyn. Darum gilt es hier nicht einer passiven oder negativen, sondern einer entschieden positiven Einwirkung. Nur der entschiedene, charakterfeste, energische Mann, der da weiß, was er will, und warum er das will, nur ein solcher erzieht feste, energische Menschen. Gehet hin in eine Schule, in welcher Energie den Lehrer belebt und schauet, was er vollbringt! Seine Erzeugnisse sind: geregelte, angestrengte Aufmerk-

samkeit, die sich im Blick der Schulen, in ihrer ganzen Haltung kund giebt. Jene Eigenschaften des Lehrers sind die wahren, allein ausreichenden, viel hundert Künsteleyen entbehrlich machenden Disciplinar-Mittel.

III. Stehe nie still.

Nur so lange ist man zur Bildung anderer befähigt, als man an seiner eigenen Bildung fortarbeitet und den Unterricht als ein Hauptmittel seiner Bildung betrachtet. Denn da die Bildung anderer vorzüglich in der Erregung derselben besteht, diese Erregung selbst aber von der Selbstthätigkeit des Erregenden abhängt, so geht daraus hervor, daß ein solcher Unterricht für den Lehrer selbst eine Schule der Selbstbildung, im höchsten Sinn des Worts, genannt werden müsse. Das Fundament dieses Strebens sey Religiösität — darum

IV. Behalte bei allem Unterricht die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als dein Hauptziel im Auge.

Die Jugend soll zu moralisch guten und wahrhaft religiösen Menschen gebildet werden. Dieß ist und bleibt das Hauptziel des Schul-Unterrichts. Der eigentliche Religions-Unterricht genügt zur Erreichung dieses hohen Zweckes nicht; das ganze Schulleben muß religiös seyn und zur Moralität und Religiösität führen. Der Lehrer vermeide daher nicht nur Alles, was in dieser Hinsicht nachtheilig wirken könnte, erlaube sich in keiner Lection, leichtsinnige, unkirchliche und bedenkliche Aeußerungen, sondern benütze jede Gelegenheit, Tugend und ächte Religiösität zu befördern. Sein ganzes Leben unter den Schülern sey ungeheuchelter Ausdruck wahrer und reiner Frömmigkeit, der ganze Schulton rein und fromm. Alle Unterrichtskunst ist eitel und elender Weltdienst, wo dieser Regel nicht Genüge geschieht. Wo diese Regel aber die erste ist und als die erste befolgt wird, da ist das Thun und Treiben des Lehrers ein steter Gottesdienst. —

Die Wichtigkeit der Unterrichtslehre liegt am Tag. Wer andere belehren will, muß selbst zunächst wissen, was er lehren will. Aber dieses Wissen allein reicht nicht zu, um Kenntnisse und Fertigkeiten namentlich Ungeübten auf die zweckmäßigste Weise beizubringen. Darum ist es nothwendig, sich mit der Theorie des Unterrichts, durch Uebung sich die Anwendung ihrer Regeln anzueignen und sich in den Stand zu setzen, mit Gewandtheit die allgemeinen Gesetze nach den Umständen und Subjekten zu modifiziren.

Literatur.

Niemeyer, D. August, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 3 Thle. 9. Aufl. Halle, 1834. 6 Thlr.

Schwarz, Dr., Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik. Heidelberg, Mohr und Zimmer, 1805. 1 Thlr.

Denzel, v., Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Erster und zweiter Theil. 3te Aufl. Stuttgart, Metzler, 1825 und 1826. 2 Thlr. 6 Gr.

Harnisch, Dr., Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. 2te Aufl. Breslau, 1829, bei Graß, Barth und Comp. 1 Thlr.

Herrenner, Methodenbuch für Volksschullehrer. 4te Aufl. Magdeburg, bei W. Heinrichshofen, 1829. 1 Thlr. 18 Gr.

Schweizer, Direktor, Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule. Zeitz, bei Webel, 1833. 1 Thlr. 8 Gr.

Graser, Dr., Elementarschule fürs Leben in der Grundlage. Erster und zweiter Theil. Baireuth und Hof, 1828, bei Grau. 2 Thlr. 12 Gr.

Hergenröther, Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden. 2te Aufl. Sulzbach, bei Seidel, 1830. 1 Thlr. 16 Gr.

Wilmsen, die Unterrichtskunst. Ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. N. Aufl. Berlin, bei Amelang, 1817. 20 Gr.

Natorps, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Duisburg und Essen. 3 Bände. 3 Thlr. 18 Gr.

Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit ꝛc. 3te Aufl. Neustadt an der Orle, 1818. 6 Gr.

Stephani, Dr. Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer. 1 fl. 30 kr.

Diesterweg, Dr., Wegweiser zur Bildung für Lehrer, und die Lehrer werden wollen 1 — 4te Lieferung. Essen bei Bädecker, 1834 bis 1835. 4 fl.

Diebstahl. Dieses Laster hat häufig seinen Grund in dem bösen Beispiele der Eltern. In der Volksschule muß dieses Vergehen gewissenhaft behandelt werden. Sie enthält manche Gelegenheit, wo das Kind den Dieb und Betrüger spielen kann. Der Lehrer hüte sich es Jemand merken zu lassen, daß man einen Schüler im Verdacht des Diebstahls habe; — er stelle seine Nachforschungen klug und mit Ernst an und ermüde nicht, bis er seiner Sache gewiß ist. — Immer ist hiebei die Quelle zu berücksichtigen. Ist es Mangel und Noth — Dummheit und Mangel an Ueberlegung — oder Mangel an richtigen Begriffen von Eigenthum und dem, was recht ist — Habsucht — Rachsucht — Schadenfreude — oder überhaupt moralische Schwäche in Beherrschung der Schwächen? — Ist der entdeckte Diebstahl der erste eines Schülers, so warne und bedrohe man den Dieb unter vier Augen; — wiederholt sich das Vergehen, so suche der Lehrer den Dieb öffentlich durchs Wort zu bessern. Wer etwas nimmt, ist ein Dieb, du — hast

entwendet, du bist also auch ein Dieb. Und nun drückt man seinen Abscheu in den lebhaftesten Farben dar, zeigt, wie es dem Dieb gehe und fragt: ob der Schüler so etwas erfahren wolle. Ein Kind mit Gefühl wird sich hiedurch genug bestraft fühlen und sich ferner hüten. Wiederholt sich das Vergehen öfters, so muß der Delinquent vortreten, das gestohlene Gut, wenn es noch vorhanden ist, öffentlich vorzeigen, es dem Bestohlenen selbst zurückgeben und körperlich gezüchtigt werden. Bei kleinen, leichtsinnigen, noch wenig unterichteten Kindern, werde es den Eltern angezeigt, welche die Züchtigung vornehmen mögen. Der Lehrer schone übrigens stets, so viel es angeht, die Ehre des Kindes, behandle auch Kleinigkeiten streng und bewundere nie die Schlauheit des kleinen Diebes, mache ihn auch nicht aufmerksam, wodurch er sich verrathen hat.

Dienstfertigkeit, siehe gesellige Tugenden.

Diesterweg, (F. A. W.) Dr. der Philosophie seit 183. Direktor des Seminars für Stadtschulen in Berlin, (zuerst seit 181. Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt a. M., 181. Lehrer am Gymnasium zu Worms, 181. Lehrer am Gymnasium zu Elberfeld und 1820 Director des Lehrer-Seminars zu Meurs im Herzogthum Niederrhein), geb. zu Nassau — Siegen, am 20. Okt. 1790.

Schriften.

1) Anleitung zu einem methodischen Unterricht in der Erdkunde. 1r Thl. Heimaths- und Provinzkunde. A. u. d. T. Beschreibung, der preuß. Rheinprovinzen, zum Gebrauch der Schulen und zum Selbstunterricht, mit einer Handkarte. 8. Crefeld. 829. Funke. 16 Gr.

2) Geometrische Combinationslehre zur Beförderung des Elementarunterrichts in der Formen- und Größenlehre, nebst einer Sammlung von Aufgaben. Mit 2 Kpf. 8. Elberfeld 820. (Schönian). 16 Gr.

3) Ueber Erziehung im Allgemeinen und Schulerziehung im Besondern. 8. Elberfeld 820. (Schönian) 10 Gr.

4) Praktischer Lehrgang für den Unterricht i. d. deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. 1r Theil die Wortbildung, Rechtschreibung und erste Anleitung zur Satz- und Aufsatzbildung, mit vielen praktischen Aufgaben. 8. Crefeld, 1te und 2te A. 1829. 16 Gr. 2r Theil die Wortformen und die Satzlehre. 8. Ebd. 1830. 1 Thlr. 3r Theil. Anleitung zum Verstehen der Lesestücke: Dynamik, Melodik und Rhythmik des Lesens. A. u. d. T.; Beiträge zur Begründung der höhern Lesekehre, oder Anleitung zum lyrischen und euphonischen Lesen. 8. Ebd. 830. 16 Gr.

5) Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und praktischen Arithmethik, so wie in der algebr. 2c. 3 Theile, mit 4 Steint. 1r. Theil. Theorie der Arithmetik. 2r Theil Praxis der Arithmethik, mit 3 Steint. 3r Thl. Algebra, mit 1 Steint. 8. Bonn. 823. Weber. Alle 3 Theile. 1 Thlr.

6) Leitfaden für den ersten Unterricht in d. Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, oder Vorübungen z. Geometrie für Schulen. Mit 1 Steind. 4. Bonn, 822. 2. Aufl. gr. 8. Elberf. 829. Büschler. 12 Gr.

7) Anweisung zum Gebrauche d. Leitfadens. Für Lehrer, welche mathemat. Gegenstände als Mittel zur allgem. Bildung benutzen wollen. Mit 3 Steind. gr. 8. Elberf. 829. Büschler. 1 Thlr.

8) Lese- u. Sprachbuch f. mittlere Schulklassen u. gehobene Elementarschulen. Zur Beförd. e. verständ. Lese- u. e. bildend. Sprach-Unterrichts. gr. 8. Essen, 826. 2. Aufl. 8. 832. Bädecker. 8 Gr.

9) Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen d. Pädagogik, f. Lehrer u. Lernende bearb., m. 9 Steind. gr. 8. Bonn, 828. Weber. 1 Thlr.

10) Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung, nach den Regeln d. Lesens f. Schüler bearb. 6 Gr. Nebst Anleit. z. Gebrauche. (2 Abtheil. 12 Gr.) 8. Crefeld, 831. Funke. 18 Gr.

11) Schulreden u. pädagog. Abhandlungen. Ein Nachlaß von s. Wirken an d. Lehrer-Seminar in Mörs, für Freunde z. Druck befördert von ... r 8. Crefeld, 832. Funke. 1 Thlr.

12) Prakt. Uebungsbuch f. d. Unterricht in d. deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. 1r Thl. 8. Crefeld, 828. 3. Aufl. 830. 4 Gr.

13) Der Unterricht in d. Klein-Kinder-Schule, oder d. Anfänge d. Unterweisung u. Bildung in d. Volksschule. Mit 5 lithogr. Tab. 8. Crefeld, 829. 2. Aufl. 832. Funke. 12 Gr.

14) Unterrichtsplan d. Elementarschulen in Mörs. Eine Anweisung für Volksschullehrer zur gesegneten Wirksamkeit in ihrem Amte. (Aus d. Rhein-Blättern abgedr.) 8. Schwelm, 829. Scherz. 5 Gr.

15) Diesterweg und Heuser, methodisches Handbuch für den Gesammt-Unterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechnenunterrichte und zur Selbstbelehrung. 1r Theil, bearb. v. Diesterweg. gr. 8. Elberf. 1829. Büschler 1 Thlr. 12 Gr. 2r Theil. 1. u. 2. Abtheil. bearb. v. Heuser. 8. Ebend. 1830. 16 Gr.

16) Diesterweg u. Heuser, prakt. Rechenbuch für Elementar- u. höhere Bürger-Schulen. 1—3s Bdchn. Uebungsbuch. 1s 2. u. 3. Aufl. 1827. (4. Aufl. 1829.) 8. Elberf. 1825—29. Büschler. (à 6 Gr.) 18 Gr. Auflösungen u. Aufgaben ꝛc. gr. 8. Ebdf. 1830. 10 Gr.

17) Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen. 1—4. Lieferung. Bädecker, 1835. 4 fl.

Dr. Dinter, (Gustav Friedr.) ward am 29. Febr. 1760 zu Borna geboren. Sein Vater war ein Rechtsgelehrter mit dem Titel eines Kammercommissarius, ein heiterer, fröhlicher Mann, der bei seinen 5 Söhnen besonders auf Freimuth und Geistesgegenwart sah; dabei jedoch streng auf Gehorsam hielt. 1773 kam er auf das Gymnasium in Grimma, und blieb bis 1779. In Leipzig besuchte er fleißig die Collegia, und empfieng in dem Examen pro ministerio das Zeugniß ersten Grades. Hierauf trat er die Informatorstelle beim Kammerherrn von Pöllnitz an, und benützte hierbei die Gelegenheit, auch das Volk und seine Lehrer kennen zu lernen. 1787 trat er in Kitscher das Pfarramt an. Alle seine Wünsche waren dadurch erfüllt. Unterrichten war ihm eins seiner liebsten Geschäfte.

Meine Schulen sollen meine Freude seyn! war der Entschluß, mit dem er sein Pfarramt antrat. Er übernahm demzufolge den Religions-Unterricht und das Rechnen selbst, und überließ den Lehrern nur die Wiederholung und die Aneignung der Fertigkeit. Seine Schüler machten ihm aber auch alle Ehre. Nicht geringeres Verdienst erwarb er sich durch Anlegung einer Bildungsanstalt für künftige Schullehrer. Dieß Institut erregte Aufsehen. Die Bekanntschaft mit dem Oberhof-Prediger Reinhard gab Veranlassung, daß ihm die Stelle des Direktors am Schullehrer-Seminarium zu Friedrichsstadt-Dresden angetragen wurde. Dinter nahm sie an, obgleich der Geschäfte hier mehrere und der Ertrag geringer, als an seiner Pfarrstelle war. Das schöne unumschränkte Wirken gefiel ihm.

Mit Schmerzen trennte er sich 1797 von seiner Gemeinde, in der ihm so wohl gewesen, und wo ihn Jeder als Vater und Freund liebte und ehrte. Sein Grundsatz bei der Seminaristenbildung blieb: nicht die Menge der Kenntnisse, sondern die Klarheit, die Bestimmtheit, die Gewandtheit im Vortrage macht den Mann. Er ließ den Seminaristen viel Freiheit, wachte aber auch sorgsam über sie. Das Seminar gelangte zu einer herrlichen Blüthe, und die Krone seiner Zufriedenheit war seine Schule. Doch eine fürchterliche Gelbsucht setzte sein Leben in Gefahr. Er sah wohl ein, daß er hierauf seine alten Tage ohne einen Adjunct nicht aushalten werde. Da aber 2 Männer von dieser Stelle nicht leben konnten, so entschloß er sich zur Annahme der Pfarrstelle zu Görnitz. Dort richtete er eine höhere Bürgerschule, oder ein Progymnasium ein. Aus seinen Seminaristen wählte er sich einen Hilfslehrer, den jetzigen Rector Günther in Kl. Dexen. Die Anstalt blühte freundlich auf.

Sein Ruf hatte sich durch seine Institute und besonders durch seine nützlichen Schriften weit verbreitet. Er stand im 75. Lebensjahre, als er einen Ruf nach Königsberg als Schul- und Consistorialrath erhielt und annahm. Er langte am 9. Decbr. 1816 daselbst an. Seine Geschäfte hier waren von sehr verschiedener Art. Er mußte mit Superintendenten colloquiren, Predigt- und Schulamtscandidaten examiniren, mit Gymnasial-Abiturienten den Sophokles und Euripides lesen, oder doch die Behandlung dieser Schriftsteller beurtheilen, selbst bei Regierungsassessoren die allgemeine Gelehrtenbildung beurtheilen, das Wirken der Seminardirektoren beurtheilen, als Mitglied der Militär-Prüfungs-Commission seine Erklärung abgeben, und selbst in den nie-

rigsten Landschule dem Lehrer die Anwendung der verschiedenen Methoden zeigen können.

In allen diesen verschiedenartigen Geschäften bewegte er sich gar bald vermöge seines praktischen Sinnes sehr gut und frei, und wirkte des Nützlichen ungemein viel. Sein Hauptaugenmerk war die Verbesserung des ostpreußischen Volksschulwesens. Besondere Sorgfalt verwandte er auf die Schullehrerseminarien, den Taubstummenunterricht und das Waisenhaus.

Einen Ruf nach Kiel zum ordentl. Professor der Theologie schlug er aus, und erhielt dagegen in Königsberg eine aufserordentliche Professur der Theologie mit 200 Thlr. Gehalt, nebst der Versicherung, bei seiner einstigen Pensionirung nicht seine Wirksamkeit für Preußen, sondern die Zeit seines Wirkens für die Menschheit zu berücksichtigen. Er widmete sich seinem neuen akademischen Lehramte, wie allem, was er unternahm, mit freudiger Thätigkeit. Dinters Leben war im Ganzen sehr froh und glücklich. Er lebte einfach und mäßig, und war in seinem ganzen Leben eigentlich nur 5mal krank.

Da er nicht verheurathet war, so erzog er seinen Bruder und adoptirte einen Sohn. „Ich kann Euch — schrieb er selbst — nichts Schöneres wünschen, als daß Gott Euch ein Alter gebe, wie er mir es bisher gab. Ich bin gesund. Ich kann wöchentlich 83 Stunden arbeiten, und bin meist Abends um 10 Uhr so froh, als beim Aufstehen. Ich schreibe Sonntags, auch in den kurzen Wintertagen oft 13 Stunden ohne Augenglas und ohne Schmerz. Meine Studenten haben den Alten, der bisweilen den Unterschied der Jahre vergißt, immer noch lieb. Die guten Schullehrer sehen mich gern kommen. Die Faulen fürchten mich als den Substituten-Setzer, bekommen das Revisions-Fieber". Mit seiner letzten Stunde aber, die er noch ferne dachte, hatte es die Vorsehung anders beschlossen. Der noch kräftige Greis, voll schöner Plane zu künftiger Wirksamkeit, zog sich auf einer Revisionsreise im Frühjahre 1831 eine tödtliche Erkältung zu, der er am 29. Mai unterlag.

Schriften.

1) A B C- und Lesb. 3. Aufl. gr. 12. Neust. a. d. O. 829. Wagner. 1 Gr.
2) Letzte Anrede eines Lehrers an seine Katechumenen. 8. 3. Aufl. 827. Wagner. 3 Gr.
3) Anweisung zum Gebr. d. Bibel in Volksschulen. 1r Thl. 3. Aufl. 822. Wagner. 1 Thlr. 2r Thl. 2. Aufl. 817. 1 Thlr. 3r Thl. 817. 1 Thlr. 12 Gr.

4) Anweisung zum Rechnen für preuß. Bürger- u. Landschulen ꝛc. 8. Neust. 819. 2. Aufl. 830. Wagner 6 Gr.

5) Anweisung z. Rechnen f. Sächs. Dorfschulen. 8. Neust. 802. 6. Aufl. 833. Wagner. 6 Gr.

6) Glaubens- und Sittenlehre d. Christenthums. 12. Neust. 800. Wagner. 4½ Gr.

7) Belehrungsblätter, 18 Bl. an Ostpreußens Elementar-Schullehrer. 818. 1 Gr. 28 Bl. über den Unterricht im Schreiben. 819. 1 Gr. 38 Bl. Minimum, od. so weit wenigstens sollte jedes Kind beim Austritt d. Elementar-Schule gebracht seyn. 821. 1½ Gr. 46Bl. Lautir-Methode. 822. Neust. Wagner. 1½ Gr.

8) Ueber Benutzung des Wesentlichen der Bell-Lancasterschen Lehrart ꝛc. Neust. 828. Wagner. 3 Gr.

9) Festverse. 8. Neust. 816. 2 Gr. Mit Melod. 8 Gr.

10) Gedächtnißübungen f. Verstand und Herz, f. Kinder im 3 u. 4 Jahre. 8. Neust. 811. Wagner.

11) Gedächtnißübungen ꝛc. f. Kinder v. 6—9 Jahren. 821. Wagner. 1½ Gr.

12) Leben, von ihm selbst beschrieben. Mit 1 Fac Simile. Lexicon-8. Neust. 2. Aufl. 830. 16 Gr.

13) Materialien z. Unterricht über d. Glaubens- u. Sittenlehren. 8. Neust. 7. Aufl. 831. 9 Gr.

14) Präparationen z. Unterrichte in den Religionswahrheiten. Ein Handb. f. Lehrer ꝛc. Neust. 833. 1 Thlr.

15) Rechnungs-Aufgaben für Ostpreuß. Bürger- und Landschulen. nach d. Anweis. zum Rechnen geordnet. 8. 2. Aufl. 832. Wagner. 15 Gr.

16) Rechnungs-Aufgaben für Sächs. Bürger- und Landschulen. 8. Neust. 4. Aufl. 831. 21 Gr.

17) Kleine Reden an künftige Volksschullehrer, vorzügl. zur Beförderung d. Weisheit in Lehre und Leben. 4 Bd. 8. 2. Aufl. 820. Wagner. 3 Thlr. 16 Gr.

18) Die vorzügl. Regeln der Katechetik ꝛc. Neust. 8. Aufl. 832. 6 Gr.

19) Die vorzügl. Regeln d. Pädagogik u. Methodik. 6. Aufl. 831. Wagner. 6 Gr.

20) Religionsgeschichte für Volksschulen und ihre Lehrer. 12. N. Aufl. 825. Wagner. 10 Gr.

21) Samml. kl. Schriften. Nach seinem Tode herausg. gr. 8. Neust. 833. 1 Thlr.

22) Die Schulkonferenzen d. Kirchspiels zu Ulmenhayn. 2. Aufl. 8. Neust. 822. 18 Gr.

23) Schulgebete f. Bürger- u. Landschulen. gr. 8. Neust. 5. Aufl. 831. 1½ Gr.

24) Schulverbesserungsplan f. Landschulen. 3. Aufl. Neust. 823. 9 Gr.

25) Das Unentbehrlichste f. kl. Rechenschüler zum Auswendiglernen. 12. Neust. 1 Gr.

26) Unterred. über d. zwei ersten Hauptstücke. Neust. Wagner. 9 Theile. 6 Thlr. 17 Gr.

27) Unterredungen über die vier letzten Hauptstücke d. luther. Katechismus ꝛc. 4 Thle. 2 Thlr. 4 Gr. (Nb. Alle 13 Bde. kosten jetzt 6 Thlr.)

28) Vorarbeiten für Lehrer in Bürger- und Landschulen. 1r Thl. 8. Neust. 2. Aufl. 832. Wagner. 12 Gr. 2r Thl. 2. Aufl. mit Melodien. 827. Wagner. 14 Gr.

29) Schullehrerbibel. Altes Test. 5 Bde. Lex.-8. Neust. 826—28. Wagner. 5 Thlr. 8 Gr. Neues Test. 4 Thle. 3. Aufl. Lex.-8. Ebd. 829. 2 Thlr. 16 Gr.

Disciplin, (Schul-). Unter Schuldisciplin begreift man im Allgemeinen

A. alles, was zur Beförderung und Erhaltung eines guten Betragens der Kinder in und außer der Schule geschieht. Hätte nämlich die Volksschule ihren Schülern bloß einige Kenntnisse für ihren irdischen Beruf anzueignen, so würde sie das Betragen derselben nur so weit im Auge haben, als der vorgesteckte Lehr- und Lern-Zweck es forderte, es würde ihr also bloß daran liegen, daß sie ruhig und aufmerksam während des Unterrichts sich betrügen und fleißig wären, daß sie ihre Mitschüler ungestört ließen, und dem Lehrer den gehörigen Gehorsam bezeugten, so weit dieß jener Lehr- und Lernzweck forderte. Um das anderwärtige Betragen der Schüler würde sie sich nicht bekümmern. Möchten sie einander belügen und betrügen, reinlich, ordnungsliebend seyn, oder nicht, wenn nur diejenigen Eigenschaften an ihnen vorhanden wären, welche zur Erreichung des angezeigten Lehr- und Lernzwecks unmittelbar nothwendig sind.

Die Schule hat aber Veredlung des ganzen Menschen im Auge, sie will dem aufwachsenden Menschen sein ganzes Leben, wie es seyn soll, zur Anschauung bringen, ihn über alle seine Verhältnisse aufhellen, und durch gründliche und lebendige Bildung seiner intellectuellen Kraft auch sein Gemüth und seinen Willen ergreifen. Darum nimmt sie das ganze Betragen des Schülers ins Auge, und fragt: wie verhält er sich außer den Schulverhältnissen, außer dem, was zunächst Beziehung auf den Unterricht hat, in den übrigen menschlichen Verhältnissen? Ist er offen oder versteckt, lügenhaftig oder wahrhaftig, gefällig oder ungefällig, bescheiden oder unbescheiden? Die Schule betrachtet und prüft das Betragen der Schüler durch alle Beziehungen des Lebens, und sucht den aufwachsenden Menschen für das Anständige und Schickliche, das Nützliche und Gute, das Wahre und Rechte nicht bloß durch den Unterricht, durch das Wort und die Rede, sondern auch durch Anordnungen, Handlungen und Beispiele zu bilden. Es gehört also hieher auch als Mittel der Disciplin, die Schulordnung, Location, Censur, der Lehrton, die Persönlichkeit des Lehrers*), sein Beispiel u. s. w.

---

*) Ist der Lehrer z. B. pünktlich, so werden es die Kinder auch seyn, weiß er für den Unterricht anzuregen, so wird er selten der Theilnahmlosigkeit und allen daraus entstehenden, durch keine Drohungen des Gesetzes zu verhütenden, Uebeln steuern müssen. Entfernt sich der Lehrer nie ohne Noth aus dem Lehrzimmer, so kann er auch seine

Wenn einige Pädagogen alle Erziehung in der Schule nur in den Unterricht als Erziehungsmittel legten, so sind andere wieder auf das entgegenstehende Extrem gefallen, und sahen bloß die Schuldisciplin als das ausschließliche Erziehungsmittel in der Schule an. Die Wahrheit liegt, wie gar oft, so auch hier in der Mitte. Unterricht und Disciplin sollen neben einander und gemeinschaftlich auf die Erziehung abzielen. — Was die Grenzen und den Umfang der Schuldisciplin anlangt, so sind hierin die Pädagogen verschiedener Ansicht*).

a) Zerrenner sagt: die Schuldisciplin, so weit sie Vergehen untersucht, um sie zu bestrafen und sie wirklich bestraft, also die Straf-Disciplin darf sich nicht weiter erstrecken, als das Verhältniß des Schülers, als Schüler zum Lehrer und zur Schule reicht. Vergehungen, die auf dieses Verhältniß nicht wirklichen Bezug haben, oder unmittelbar in diesem Verhältniß begangen sind, gehören nicht vor den Richterstuhl des Lehrers, weil der Schüler selbst ihm nicht unterworfen ist. In solchen Fällen fällt das Untersuchungs- und Strafamt den Eltern und der Orts-Polizei anheim.

b) Böhm (in der Schulzeitung 1826 Sept.-Heft) sagt dagegen: der rechte Lehrer sorgt dafür, daß das, was in der Schule gelehrt wird, von Stund an im Leben und in allen Verhältnissen desselben geübt werde, er fordert Rechenschaft von einem jeden über das ihm anvertraute Pfand, er belohnt und bestraft, und es ist zu seinem Zweck die Aufsicht über die Schüler außer der Schule, so wie die Bestrafung ihrer Vergehungen unentbehrlich, um so mehr, da sich weder von den Eltern, noch von der Polizei immer eine zweckmäßige Bestrafung erwarten läßt.

Gehen wir die Mittelstraße zwischen beiden Ansichten, so möchten sich folgende Punkte, als für das Forum des Lehrers gehörig, herausstellen.

Schaar besser zusammenhalten. Schlimm genug, wenn er seine Schüler zur Beiwache haben muß. Noch schlimmer, wenn er Stock und Schandtafel stets bereit hält. Ist er fromm, so wird sich auch ein religiöser Geist unter den Schülern verbreiten — ist er unordentlich in der Kleidung, so werden auch bald die Kinder im Schmutz und Unflath erscheinen. Hält er streng am Lectionsplan, so werden auch die Kinder immer wissen, welche Utensilien sie in die Schule jedesmal zu bringen haben u. s. w.

*) Denzel spricht sich nur kurz so darüber aus: „Unordnungen auf der Straße, in der Kirche gehören zur Rüge in der Schule, nur das elterliche Haus liegt außerhalb der Schuldisciplin".

1) Das Verhalten auf dem Schulweg, und alle Unordnungen oder Vergehungen, die hier vorkommen.

2) Das Betragen in der Kirche und auf dem Kirchweg.

3) Das Betragen der Schüler auf öffentlichen Plätzen, bei gemeinschaftlichen Spielen, theils gegen ihre Mitschüler, theils gegen Erwachsene, insbesondere Fremde, Gebrechliche u. s. w.

4) Das Betragen des Schülers gegen die Thiere, (Quälen derselben, Zerstörung von Vogelnestern).

5) Das Verbot, nach der Abendglocke auf der Straße herumzulaufen — sich bei Tanzmusik ohne ihre Eltern einzufinden. Dagegen gehören Feld- und Forstfrevel vor die Polizei, und über das Betragen im elterlichen Hause steht nur den Eltern die Gewalt zu.

B. Unter Schuldisciplin im engern Sinn, auch Schulzucht genannt, versteht man die Handhabung und Aufrechthaltung der Schul-Gesetze durch die Reizmittel der Belohnung und Bestrafung (siehe hiezu auch moralische Zucht), so fern diese nämlich bei der vorherrschenden Sinnlichkeit des Kindes und bei der in großem Grad stattfindenden Unfähigkeit der Kinder zu vernünftiger Ueberlegung und Willensbestimmung anzuwenden sind.

I. Strafen.

Eine Schule ist ein Staat im Kleinen, wie Denzel sagt. Nun soll zwar bei einer bürgerlichen Rechtspflege Lohn und Strafe einer Handlung nicht bloß auf die That, wie sie vorliegt, sich beziehen, sondern besonders unter welchen Umständen und aus welchen Beweggründen so gehandelt würde, also das Subjective und weniger das Objective soll in Betracht kommen; aber eine zu genaue psychologische Beurtheilung würde theils die Handhabung der Gesetze zu abhängig von dem Urtheil des einzelnen Richters machen, theils in den Augen anderer nicht selten als Ungerechtigkeit erscheinen. Eben dieses ist der Fall bei der Schuldisciplin. In den Familien gibt es kein geschriebenes Gesetz, in der Schule aber, wie im Staat, ein positives, und da dieses der Schüler kennt, so kann er es selbst nicht ungerecht finden, wenn er nach dem Gesetz auch da gerichtet wird, wo seine Handlung an sich mehr illegal, als unmoralisch ist. Und dennoch ist es nicht rathsam, mit allen einzelnen Gesetzen, besonders solchen, bei deren Uebertretung die Absicht die Moralität bestimmt, positive Strafen unabänderlich zu verbinden. Da, wo mehr Trägheit, Unordnung, Vergeßlichkeit den Fehler bedingt, kann eine positive Strafe gesetzt werden für Alle, nicht aber bei einer Lüge, einer Zänkerei, einem hitzigen Wider-

spruch. Den Schulgesetzen muß überhaupt ein sittlich religiöser Sinn zu Grunde liegen. Auch sollten sie wenigstens im Allgemeinen die Beobachtungen und Uebertretungen bestimmen. Keine Uebertretung darf ungeahndet bleiben, und gerecht werde vor dem Gesetze ein Kind wie das andere behandelt. Hiervon hängt auch ein großer Theil der Achtung des Lehrers bei den Kindern ab. Furcht vermag er, aber nie die Achtung durch Willkühr zu erzwingen.

Je seltener ferner ein Lehrer genöthigt ist, Uebertretungen zu rügen, ein desto besserer Beweis ist es einer guten Methode, die, wenn sie schlecht ist, nur gar zu gewöhnlich den meisten Anlaß zu Strafen gibt. Er halte den Grundsatz fest, wo eine kleine Strafe hinreicht, keine größere anzuwenden. Folgt das Kind nicht auf seine Miene, seinen Blick, sein Wort, (mit dem der wahre Lehrer schon imponirt, und das bei ihm empfindlicher oft straft, als eine körperliche Züchtigung,) so schreite er zu einer höhern Strafe. Er rufe z. B. (ist das Vergehen ein die Schulordnung verletzendes, Unachtsamkeit, Geschwätz) das Kind heraus, und lasse es eine Zeitlang stehen. Ist das Vergehen moralischer Art, so tritt ein sanfter Verweis ein, bei Wiederholung oder höherem Grad ein nachdrücklich drohender, wobei der Lehrer das Vergehen öffentlich darlegt, und an das Urtheil der Kinder appellirt. Rücksichtlich der Beschämungen und Beschimpfungen beobachte man die in dem Artikel: moralische Zucht angegebenen Regeln. Das nämliche gilt in Hinsicht der körperlichen Strafen. Wo die verschiedenen Stufen gelinderer Strafen nicht zureichen, da greife man zur Ruthe bei jüngern Kindern, zum Stock bei ältern, der nun einmal aus der Schule nicht weichen kann, nicht als ob er unumgänglich nöthig wäre, (denn es gibt einzelne recht gute Schulen, worin er das Bürgerrecht verloren,) sondern weil nur äußerst selten das persönliche Ansehen des Lehrers, seine disciplinarische Ordnung und seine Methode so vollkommen sind, und in einander eingreifen, daß durch sie allein schon ohne Anwendung des Stockes Alles erzweckt wird.

Es bleibe also die körperliche Züchtigung immer die letzte und strengste Bestrafung, nachdem alle andere Mittel nichts gefruchtet, gehe aber nie in Härte oder gar Verletzung über. — Sobald gewiße wiederholte Uebertretungen der Schulordnung einen herrschenden Gemüthsfehler zu erkennen geben, dann suche der Erzieher diejenigen Besserungsmittel anzuwenden, welche dem individuellen Seelen-Zustand am meisten gemäß sind. Der Lehrer studire zu diesem Zweck das

Naturell seiner Zöglinge und halte sich nicht bloß an seinen Scepter, als dem probatum est. Dieser enthebt ihn freilich der Mühe eines solchen Studiums, allein eine solche Universal-Arznei für alle sittliche Uebel richtet Nichts aus und kann nur noch mehr verderben. O! die Seele des Kindes will auf eine behutsame Art gefaßt seyn, wenn man nicht den schönen Entwicklungsgang stören will, und ein Lehrer, der dieses Studium des Naturells übergeht, der die Besserungs-Mittel nicht der Individualität genau einpaßt, darf sich ja nicht wundern, wenn ihm seine Bemühungen mißglücken. — Entschuldigungen des Kindes verwerfe der Lehrer nie vorschnell, aber sehr zu tadeln ist das Räsonniren und Rechten mit dem Kind, denn das stört den Bildungstrieb in seiner edlen Einfalt. Hat endlich durch irgend eine Ursache ein Unschuldiger leiden müssen, so schäme der Lehrer sich nicht, sein Unrecht zu bekennen und zu vergüten.

II. Belohnungen.

Da jener Lohn, welcher unmittelbare Folgen des Fleißes oder einer moralischen Handlung ist, so wie das schöne Bewußtseyn, recht gehandelt zu haben, nicht bei allen Kindern und unter allen Umständen Triebfeder zu neuer Thätigkeit ist, so hat man zu künstlichen Reizmitteln zu greifen. Es ist dieß das Lob, die Aeußerung des Wohlgefallens der Zufriedenheit des Lehrers, womit man jedoch sparsam umzugehen hat. Orden, Meritentafeln und andere Auszeichnungen reizen die Ehrliebe allzusehr und können nur wenigen zu Theil werden, wodurch Neid und Mißgunst, so wie Dünkel und Stolz erzeugt würde. Was als Lohn des Gehorsams und des Fleißes aufgestellt ist, muß *jedem* ohne Unterschied, auch dem Unfähigeren zu Theil werden, wenn er den *geforderten Fleiß und Gehorsam gegen die Gesetze bewiesen hat*. Solche Reizmittel, die als Belohnung angewandt worden sind: *Fleißbillet*, ferner *Verwaltungs-* und *Ordnungs-Aemter*, in welche der Lehrer vielen Reiz legen kann, wenn seine Persönlichkeit die eines wahren Lehrers ist. (Solche Ehren-Aemter sind z. B. das Aufsichthalten an einem Tisch, das Austheilen und Einnehmen der Rechentafeln, der Schreibmaterialien, das Reinigen der Wandtafel u. s. f.) *Prämien*, die man, um sie unschädlich zu machen, nicht an wenige Kinder auszutheilen hat, sondern an *jedes* Kind, das sich durch Fleiß und Wohlverhalten derselben würdig gemacht. Denn nicht Geschicklichkeit, sondern Fleiß und gute Aufführung geben Anspruch auf Belohnung. Vor allem aber

soll der Lehrer durch sein Betragen, seinen Ton, seine Methode dahin streben, daß für das Kind seine Zufriedenheit der höchste Lohn sey.

Aeußerst wichtig ist die Schuldisciplin für die Förderung des Erziehungs- und Unterrichts-Zweckes, denn ohne sie bleibt auch die beßte Erziehung, der beßte Unterricht erfolglos und die Jugend verwildert. Eine Schule ohne Disciplin stiftet mehr moralischen Nachtheil, als sie intellectuellen Vortheil stiften kann. Alles Sittliche tritt bei dem Kinde zuerst als Gehorsam hervor, die Schule muß daher vor Allem die Kinder auf eine vernünftige Weise an pünktlichen Gehorsam zu gewöhnen bemüht seyn, und dazu im Nothfall nöthigen.

Von einer guten Schuldisciplin fordert Zerrenner, daß sie: in sich nothwendig sey, d. h. die Regeln und Vorschriften, die sie giebt, dürfen nicht willkührlich gegeben werden, sondern sie müssen aus dem Zweck der Schule hervorgehen — sie soll nicht bloß polizeilich seyn, d. h. nicht bloß verbotene Handlungen verhüten und bestrafen, sondern erziehend und moralisch bessernd — sie sey der Individualität des Kindes angemessen — sie muß, ohne zur Willenlosigkeit zu führen und die Kraft zu lähmen, den Sinn des Gehorsams und der Subordination fest begründen und nähren — sie sey ernst aber human.

Literatur.

Zerrenner, Grundsätze der Schuldisciplin. Magdeburg, 1826. 1 Thlr. 8 Gr.

Stephani, Dr., Nachweisung wie unsere bisherige und zum Theil barbarische Schulzucht in eine menschliche umgeschaffen werden könne. Erlangen, bei Palm. 30 kr.

Abel, Entwurf eines Schuldisciplin-Systems für Land- u. Bürgerschulen. 8. Magdeburg 820. Heinrichshofen. 6 Gr.

Schlipf, wie kann die Schuldisciplin als Erziehungsmittel angewendet werden. Eine gekrönte Preisfrage. Ulm, 1818.

Hanhardt, über die Nutzbarkeit der Schuldisciplin. Basel, 1818. 3 Gr.

Ueber Schuldisciplin, Ideen und Vorschläge für Schullehrer. Leipzig, 1819. 6 Gr.

Campe, das Zweck- und Unzweckmäßige in Belohnungen und Strafen. Braunschweig, 1788. 6 Gr.

E.

E, der fünfte Buchstab des deutschen Alphabetes und der zweite unter den Vocalen oder Hilfslauten. Dieser Buchstab hat im Hoch-

deutschen einen doppelten Laut, in dem er theils wie das e im lateinischen meus, heri, bene u. s. f. theils aber auch wie ä lautet. Das erste e, welches auch das hohe e genannt wird, wird am häufigsten gebraucht. Vor dem h ist es in den meisten Fällen hoch, und hat zugleich den Ton, wie in zehren, wehren, mehr u. s. f. Indessen giebt es auch Fälle, wo es wie ä lautet, wie in Fehlen, stehlen, Mehl, lesen, Wesen, beten u. s. f.

Das verdoppelte e oder ee, oder das Zeichen des gedehnten e, ist in den meisten Fällen hoch, See, Klee, Meer, Heer. Eine der vornehmsten Verrichtungen dieses Vocals ist die Beförderung des Wohlklanges. Weil das e, welches die Wörter am Ende beugen hilft, die Rede oft schleppend macht, so kann und muß es oft weggelassen werden. Z. B. der beßte oder beste für bessęste, der liebste für liebeste, ein Geliebter für Geliebeter, liebte, lobte, für liebete, lobete. In den Endungen elen, eren der Zeitwörter z. B. Mauern, (mauren), dauern, (dauren), lauern, (lauren), wird das e weggeworfen.

Ehre, (Trieb zur, Leitung desselben). Der Ehrtrieb ist, richtig geleitet und gezügelt, ein mächtiger Hebel der Menschenkraft und eine starke Schutzwehr gegen das Gemeine und Schlechte. Er findet sich bei den Menschen in sehr verschiedenen Graden und Formen, und völlige Abstumpfung desselben ist Niederträchtigkeit, und nur in Gemeinheit Versunkenen oder Solchen eigen, die ganz irrige moralische und religiöse Ansichten haben.

Der Ehrtrieb kann auf mannigfaltige Weise ausarten. Er wird z. B. Ehrgeitz, Ehrsucht, wenn das Streben nach Ehre unmäßig wird und so hoch sich steigert, daß der Mensch die Ehre zum einzigen und höchsten Zweck seiner Thätigkeit macht und nur in dem Maaß sich glücklich fühlt, in welchem er Befriedigung dieses Triebes findet. Der verständige Erzieher hüte sich daher, den Ehrtrieb fortwährend und unmäßig zu erregen, er sey in seinem Lob vorsichtig und mäßig, er suche das Streben des Kindes, zu gefallen, auf das sittliche und religiöse Gebiet hinüber zu ziehen und dasselbe zu überzeugen, daß der Beifall Gottes, der sich in dem innern Beifall, in dem schönen Bewußtseyn, recht gehandelt zu haben, kund gibt, der höchste und wünschenswürdigste sey. Der Schüler muß die wahre Ehre kennen und von dem Eitlen und Veränderlichen des Beifalls der Menge unterscheiden lernen und dahin gewöhnt werden, daß er in die Erfüllung seiner Pflichten seine einzige Würde setzt, auch wenn ihm nicht Beifall und Ruhm darüber zu Theil wird. Aber der Erzieher schwäche auch den Trieb

nicht zu sehr, damit nicht Gleichgiltigkeit gegen Lob und Tadel, Schamlosigkeit und Niederträchtigkeit entstehe.

Ehrgefühl. Sehr bald tritt im kindlichen Gemüth das Bestreben und die Neigung hervor, von seiner Umgebung beachtet, geliebt, oder wohl auch bewundert zu werden. Es ist darum für den Erzieher die Aufgabe dieses Streben im Kind zu erwecken, nach Umständen zu dämmen und richtig zu leiten, da das reine Ehrgefühl, wenn es herangereift ist zur christlichen Ehrliebe, nächst der Liebe zu Gott und Menschen, die stärkste Triebfeder zu jeder moralischen guten Handlung ist. Dieß ist jedoch für den Volkslehrer eine schwierige Aufgabe, je mehr eines Theils der zeitig hervortretende Keim des Ehrgefühls im Kinde oft durch verkehrte Erziehung der Eltern schon verletzt, wo nicht gar erstickt worden ist, andern Theils aber auch, weil die Ehrliebe sehr leicht in die höchst verderbliche Leidenschaft der Ehrsucht ausartet.

Dem ungeachtet muß der erziehende Lehrer alle Mittel aufsuchen und anwenden, die wahre Ehrliebe da, wo sie noch zu schwach ist, als ein so schönes Mittel zur Beförderung der Thätigkeit, des Gehorsams und überhaupt zu allem Guten anzuregen und zu benützen. Er suche darum

1) in Betreff der Erweckung und Nährung des Ehrgefühls,

a) bei dem Kinde das Streben desselben, sich bei ihm, dem Lehrer beliebt zu machen, nicht zu verhindern; er stoße nicht die sich an ihn anschmiegende Freundlichkeit zurück, sondern gebe recht zeitig dem Kind Gelegenheit, zu erkennen, wie selbst der kleinste Beweis von Hingebung in seinen Willen, des Lehrers Freude und Zufriedenheit erzeuge. Denn in dem Alter von 6 — 9 Jahre, wo der Keim des Ehrgefühls als Eigenliebe hervortritt, wirkt zur Erweckung des erstern ein richtig angewandtes Lob, als augenblickliche gute Folge der rechten Handlungsweise des Kindes, sehr viel. Doch sey er ja vorsichtig bei Ertheilung seines Lobes, damit es nicht, am unrechten Orte oder zu oft angewendet, seine ermunternde und belehrende Kraft zur Erweckung der Ehrliebe verliehre. Nur das wahre Verdienst, den Fleiß und das, was durch Kraftanstrengung und freiwillige Entsagung des Kindes errungen wurde, darf er loben, oder belohnend auf andere Weise auszeichnen, damit das Kind frühzeitig erfahre, daß nur das Rechte und Gute, was der Mensch aus eigenem freien Entschluß thut — wo er auch hätte anders handeln können und zum Gegentheil wohl gar starke

Anregung von Innen oder Außen bekam — ihm wahre Ehre gebe. Er lobe daher das Kind öfters, das bei minderer Geistesfähigkeit durch Anstrengung und Fleiß gleichen Schritt hält mit dem von Natur reichlicher Ausgestatteten.

b) Er steure aber auch dem im Kinde sich früh zeigenden Leichtsinn durch Tadel und Strafen kräftig und zeige dem in der untern Klasse sich befindlichen, noch sehr sinnlichen Kinde, welche Folgen das Unrechte und Schlechte habe, damit es nicht gleichgiltig gegen Gutes und Böses in die obern Klassen tritt und er hier weniger das traurige Strafgeschäft nöthig hat. Er sey überhaupt sparsamer mit dem Lob, als mit dem Tadel. Auch hat er bei Anwendung von Lob und Tadel die größte Vorsicht zu beobachten, damit er nicht Unfähigkeit und unverschuldete Schwäche mit Tadel belege, oder Naturanlagen mit Lob überhäufe, indem eines Theils in dem Kind das Streben, sich Liebe und Achtung zu erwerben, erstickt werden kann, wenn es sieht, daß es das Gewünschte und Gehoffte bei aller Kraftanstrengung nicht nur nicht findet, sondern wohl gar das Gegentheil erlangt — andern Theils das Kind leichtsinnig und übermüthig wird, da ihm etwas zu Theil wird, was ihm nicht gebührt.

c) Der Lehrer zeige dem Kind so früh wie möglich den Vorzug, den es vor den übrigen Geschöpfen der Erde hat, damit es seiner höhern Fähigkeiten bewußt werde und zugleich die Nothwendigkeit erkenne, dieselben auszubilden; man bringe es also recht frühe zum Gefühl seiner Menschenwürde. Dann erst kann es ihm klar werden, daß es seine wahre Ehre nur darin zu suchen hat und finden kann, wenn es seine vernünftigen Anlagen zum Verstande und seinen Willen zum Rechtthun heranbildet

2) in Betreff der richtigen Leitung des Ehrgefühls.

Es hat der Lehrer dahin zu wirken, daß in dem heranwachsenden Kinde, die sich nun bildende Ehrliebe nicht in Ehrsucht, Ehrgeiz ausarte. Er berücksichtige deßhalb Folgendes:

a) Es muß dem Kind bei jeder schicklichen Gelegenheit bemerklich gemacht werden, worin die wahre Ehre allein zu suchen und zu finden ist. Man benütze dazu Erzählungen aus der biblischen und Profan-Geschichte, so wie aus den Tagesereignissen, in welchen der Beweis des Grundsatzes liegt: „nur der Mensch, welcher recht und gut ist, kann von edlen Menschen geliebt und geachtet werden.“ Man zeige auf gleiche Weise, daß die Erlangung der Ehre dem Menschen nicht Endzweck, sondern nur Mittel seyn soll zur Erreichung eines weit

höheren Zweckes, nämlich zur Gelangung an das Ziel unserer Menschenbestimmung: zur Weisheit, Tugend und der hieraus hervorgehenden Glückseligkeit. — Nur die gründliche Erfassung des richtigen Begriffes von wahrer Ehre und deutliches Bewußtseyn des Zweckes derselben kann dem kindlichen Geist eine Richtung geben, vermöge welcher derselbe von den Irrungen abgehalten wird, die zur Ehrsucht führen.

b) Man stelle den Kindern die traurigen Folgen, welche von jeher falsche Begriffe von Ehre und die daraus hevorgegangene Ehrsucht nach sich gezogen haben, lebhaft vor Augen und lasse sie deßhalb in Erzählungen einsehen, wie manche Familie ihre Vermögens-Umstände zu Grunde richteten, weil sie glaubte, es erfordere die Ehre, daß sie alles mitmachen müßte, was Reichere thun könnten; wie Mancher dadurch unglücklich wurde, daß er um der vermeintlichen Ehre willen Processe anfieng und gerade das Gegentheil von seinen Bestrebungen, nämlich Schande sich zuzog u. s. w.

c) Man sage den Kindern recht oft, daß schöne Kleider, vornehmer Stand, Reichthum und Geschicklichkeit für sich allein den Menschen durchaus noch nicht achtungswürdig machen, wenn er nicht zugleich verständig und sittlich gut ist. Dieß ist um so mehr nöthig, da dem Kinde jene Dinge in die Augen fallen und es leicht fälschlich in demselben die wahre Ehrsucht und dann, wenn es eines oder das andere davon besitzt oder späterhin erlangt, seinen höchsten Werth auch nur darin zu haben glaubt.

d) Man mache die Kinder auf das gewöhnliche falsche Urtheil des ungebildeten, rohen Haufens, so wie auf das Benehmen des Heuchlers aufmerksam und zeige ihm dabei, wie diese oft das an uns loben, was eigentlich Tadel verdient und wie unbeständig und unzuverläßig daher deren Beispiel ist; wie daher auch nur das Lob weiser und guter Menschen uns wahre Ehre geben kann.

e) Man suche dem Kind Demuth vor Gott einzuflößen; diese ist ein sicheres Verwahrungsmittel gegen Ehrgeiz und zugleich des christlich-religiösen Erziehers, indem dann von selbst aller eitle Stolz von dem Kinde weichen und es seine höchste Ehre nur in dem Streben suchen wird: dem unendlich Erhabenen durch Weisheit und Tugend immer ähnlicher zu werden und es wird sich dann gewiß auch nur an die anzuschließen und deren Beifall sich würdig zu machen suchen, bei denen es ein gleiches Streben bemerkt.

Eigenthum, (Trieb zum). Er zeigt sich frühe und wird bei rich-

tiger Leitung sehr wohlthätig. Er erweckt die Thätigkeit zum Selbsterwerb und erhöht somit die Kräfte. Ebenso kann er leicht in einen Trieb nach geistigem Erwerb, zur Einsammlung mannigfacher Kenntnisse verwandelt werden. Seine Ausartungen sind, wo er zu schwach wirket, Verschwendung, wo er zu stark wirkt, Geiz, Habsucht und deren Folgen der Betrug, Diebstahl. Man hat also bald den Trieb zu stärken, damit das Kind nicht faul, arbeitsscheu, verschwenderisch werde, bald zu schwächen, damit es nicht geizig u. s. w. werde. Die Stärke des Triebs, die Art der Befriedigung und die Anwendung des Besitzes verdienen darum ernste Berücksichtigung. Man gewöhne Kinder an so wenig Bedürfnisse als möglich, erziehe sie zur Zufriedenheit und Genügsamkeit, sey vorsichtig in den Aeußerungen über den Werth des Reichthums und des Geldes, gebe selbst ein Beispiel der Uneigennützigkeit, und suche das Kind durch Lehre und vorgehaltene Beispiele von dem wahren Werthe irdischer Habe zu überzeugen. Besonders leide man keine Gewinnspiele, wodurch das Ungeheuer „Spielsucht" genährt wird. Was die Art und Mittel des Erwerbs betrifft, so gewöhne man das Kind an heilige Achtung gegen fremdes Eigenthum, und flöße ihm Abscheu gegen jede Unehrlichkeit ein. Geldgeschenke, Tauschereien unter den Kindern, Glücks- und Gewinnspiele sind verderblich. Das Kind muß Arbeit und Verdienst als das einzige Mittel des Besitzes kennen lernen. Auch kleine Diebstähle und Betrügereien müssen mit unerbittlicher Strenge bestraft werden. Bei eigentlichen Diebstählen forsche man nach ihrer Quelle, ob Mangel oder Dummheit u. s. w. das Kind hiezu verleitete. Ist die Quelle gefunden, so läßt sich auch richtig dagegen wirken. So lang es möglich, schone man das Ehrgefühl des Schülers, aber setze seine Angehörigen davon in Kenntniß — und verfahre mit unerbittlicher Strenge gegen ihn.

Einbildungskraft, (Bildung). Das Vermögen, jene Gegenstände selbst, deren Vorstellungen wir uns (vermöge der Erinnerungskraft) vergegenwärtigen, im Bilde zu vervielfachen und durch Vereinigung oder Trennung derselben, durch Zusammensetzung ihrer Theile, neue Vorstellungen zu bilden — hat auf die gesammten Seelen-Vermögen großen Einfluß, gibt dem Denken Wahrheit und Leben, dem Fühlen Wärme und Innigkeit, dem Wollen Kraft und Lebendigkeit, ist die Mutter der Begeisterung und beflügelt das Streben nach dem Höchsten. Gerade nun weil die Einbildungskraft so mächtigen Einfluß übt, ist es Aufgabe des Pädagogen, sie vor schiefer Richtung zu bewahren

die höchst verderblich wird, wenn sie sich mit sinnlichen Neigungen verbindet, sich der Herrschaft der besonnenen Vernunft entzieht und zur Schwärmerei zieht, oder doch wenigstens der wirklichen Welt durch ihr Gebilde entrückt, und sogenannte Phantasie-Menschen schafft, welche nur ihren geträumten Idealen nachhängen und für ruhig ernste Berufsgeschäfte untauglich sind.

Schon früh zeigt sich dieses Seelenvermögen bei den Kindern, schon in ihren ersten Spielen suchen sie, Neues sich zu bilden und legen dadurch ihre Phantasie an den Tag — schon früh muß mithin auch die Entwicklung und Leitung ihrer Kraft beginnen. Es geschieht dieß zuerst, durch Erzählungen, Fabeln, Gleichnisse, durch lebhafte ergreifende Schilderungen, besonders aus der Natur. Vorgebeugt und verhindert aber wird die schiefe Richtung, welche so leicht die Phantasie nimmt, durch nützliche Thätigkeit, welche nicht erlaubt, Phantasiebildern nachzuhängen, durch Ablenkung von Allem, was der Sinnlichkeit zu viel Nahrung geben kann, und besonders durch Uebung der Vernunft im klaren Denken, durch Weckung der Aufmerksamkeit auf Gründe und ihr Gewicht, durch bedächtiges Verweilen bei einem Gegenstand, den man von allen Seiten betrachten läßt, durch Verwebung ernster Betrachtung in die lebhaftesten Erzählungen, endlich durch Belebung der Religiösität, welche nur reine, unschuldige Bilder verwahrt. Ueberspannt wird sie dagegen durch allzuhäufige, besonders allzuromantische Erzählungen, durch Verläumdung der Gegenwart, durch übertriebenes Lob der Vergangenheit, durch allzusinnliche Schilderungen der Zukunft, durch einen die übrigen Kräfte zu wenig anspannenden Unterricht u. s. w.

In der Schule müssen besondere Uebungen der Einbildungskraft statt finden, weil diese Seelenkraft nicht bei allen Schülern in gleicher Lebhaftigkeit wirkt,*) und also angeregt und gestärkt seyn will, dazu aber die Uebungen der Sinne des Verstandes und Gedächtnisses (obgleich die Phantasie dadurch angeregt wird), nicht ausreichen. Die Sinnes-Anschauungen geben der Phantasie den Grundstoff zu ihren Erzeugnissen; diese gibt die Form der Anordnung, d. h. der Zusammenstellung der Theile und seiner Vorstellungen und versieht sie gleichsam mit einem lebhaften Kolorit. Die Verknüpfung der Vorstellungen ist

*) Von Natur ist diese Anlage bei den verschiedenen Individuen sehr verschieden: hier reizbar, feurig, lebhaft, reich und unerschöpflich, dort unthätig, stumpf, kalt, trocken und arm.

die Hauptwirkung der Phantasie. Ich kann z. B. nicht den Schall einer Glocke hören, ohne mir die Glocke selbst vorzustellen und kein Wort, ohne mir seine Bedeutung zu denken. Hieraus folgt, daß die Phantasie, schon in so fern sie erzeugend wirkt, für den Unterricht von der höchsten Wichtigkeit ist und daß der Erfolg desselben vorzüglich davon abhängt, daß sie mit Lebhaftigkeit wirksam sey, denn ein Schüler wird weder leicht auffassen, noch treu behalten, noch mit Fertigkeit sich besinnen, wenn seine Phantasie ohne Kraft ist. Aber auch deßhalb ist die Phantasie beim Unterricht unentbehrlich, weil sie abstrahirend wirkt, indem sie aus ganzen Reihen von Sinnes-Anschauungen das Gemeinsame sammelt und dieses, ohne Vorstellung der Wirklichkeit ihrer Gegenstände, vereinigt zu einem Schema, vor die Seele bringt. Die Wörter der Sprache, welche allgemeine Merkmale in sich fassen, wie z. B. Mensch, Thier, Pferd, Blume, Farbe u. s. w. bezeichnen abstrahirte (losgetrennte) Theilvorstellungen von Erkenntnissen. Wir können bemerken, wie diese Abstraktion schon unwillkührlich sich ausbildet. Wenn in meiner Seele z. B. die Vorstellungen Rose, Lilie und Veilchen zugleich entstehen, so schwächt eine die andere, aber nach dem Gesetz der Association bleibt das Gemeinschaftliche Aller, nämlich Blumen, zurück; die Unterschiede dieser Blumen treten gleichsam in den Hintergrund der Seele und das allgemeine Merkmal *Blume* enthält den höchsten Grad der Lebhaftigkeit und wird nun abgesondert für sich wahrgenommen, wie z. B. in den Sätzen, welche man den Schülern zum Memoriren aufgibt: Kameele, Esel und Pferde sind *Lastthiere*. Enten, Gänse und Schwäne sind *Schwimmvögel*. Hieher gehören auch die Denkformeln (siehe diesen Artikel). Auf solche Uebungen sollen andere im Nachdenken folgen und zwar über *Ursache, Wirkung, Zusammenhang und Bestimmung* der Natur-Gegenstände, zu welchem Zweck Fragen wie diese dienen: wie kann Feuer die Ursache der Armuth, Wein die Ursache der Genesung seyn? Gieb drei Ursachen und drei Wirkungen des Schlafens, Essens, Lernens u. s. w. an? Gieb den nützlichen Zusammenhang zwischen folgenden Dingen an: Wand, Nagel, Hammer, Kleid; Dach, Katze, Knabe, Stein; Haus, Sarg, Kind, Bahre, Thräne, Mutter u. s. w. Nenne 3—4 Wirkungen des Feuers, des Wassers, der Kälte, des Frühlings, des Alters u. s. w. Beschreibe die Beschaffenheit eines Gartens, Feldes, Baumes im Frühling, Herbst und Winter. Hier ist es vorzüglich, wo die Phantasie ihre kräftige Nahrung findet, besonders wenn der Lehrer dieselbe durch dichterische Schilderungen zu beleben weiß,

wie z. B. in dem Lied: „Da lächelt nun wieder der Himmel so blau" oder: „Herrlich ist's im Grünen." Hiemit verbindet man zweckmäßig eine bündige Entwicklung uneigentlicher und bildlicher Ausdrücke und Redensarten, zuerst biblischer und zwar so, daß die Entwicklung nicht der Einwirkung auf Gefühl und Phantasie hinderlich wird. Die, welche in den kräftigen Sprichwörtern unserer Sprache vorkommen, würden den beßten Anfangspunkt abgeben.*) Bildliche Ausdrücke bieten eine treffliche Uebung für die Phantasie dar, und ihre Erläuterung ist um so nützlicher, weil der Lehrer dadurch der Nothwendigkeit überhoben wird, ein ganzes Lied erläuternd zu zerlegen und dadurch den Eindruck zu schwächen, den es hervorgebracht hat. Sätze der Art sind: Vom Sonnen Aufgang bis zum Niedergang erschalle, Schöpfer, dir ein Lobgesang. — Die Menschen sind des Todes Raub. — Früh will ich Saamen streun, mein Herz der Tugend weihn. — Die Flur im Blumenkleide ist, Schöpfer, dein Altar. — O Hoffnung, Lebenswonne der Menschen, Trösterin u. s. w. Auch in der Erdbeschreibung kann der Unterricht die Einbildung anregen, wenn man ihn so behandelt, daß die Karten sich in dem Schüler zum geistigen Bild umwandeln und wenn man Fragen aufstellt, wie folgende: welches ist der berühmteste Wassersturz in Deutschland? — Wo sind die Berge mit ewigem Eis bedeckt — welche Stadt Deutschlands ist durch eine große Schlacht berühmt, der zu Folge Deutschland von seinem letzten Feind befreit wurde, welches sind die größten Flüsse des Vaterlandes, von Deutschland, von Europa u. s. w.? Eine treffliche Nahrung erhält die Einbildungskraft durch die Sinnbilder und hier sind Parabeln, Mährchen, Fabeln die beßten Uebungsmittel, wenn sie mit Auswahl getroffen werden. Ueberdieß gewährt die Formenlehre und das Schreiben große Vortheile. Es werde zu dem Ende z. B. dem Schreibschüler nicht bloß vorgeschrieben, sondern man läßt ihn zuweilen auch ohne Vorschrift schreiben, jedoch so, daß man zuvor die Wörter, welche er schreiben soll, an die Tafel schreibt, ihm einige Minuten die Anschauung verstattet und dann seiner Einbildungskraft es überläßt, dieselben nachzubilden.*) Auch Fragen folgender Art führen zu diesem

*) Sprichwörter, die hieher passen und durch ein grelles Kolorit die Kinder anziehen und Verstand, wie Phantasie in Anspruch nehmen, sind: Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn. Eine Schwalbe macht keinen Sommer. Morgenstund hat Gold im Mund. Hunger ist der beßte Koch. Noth bricht Eisen. Wer den Kern verlangt, muß die Nuß aufbeißen. Wohlschmack bringt Bettelsack. Reichthum hat Adlerflügel und ein Hasenherz u. s. w.

**) Eine Uebung, welche man zwar schwerlich in vielen Schulen finden dürfte, weil sie

Zweck: Wo siehst du Fahnen, Dornen, Glocken, Vögel, Garben? Nenne alle Arten von Mühlen, die du kennst und benenne sie nach dem Gebrauch, den man davon macht. Beschreibe mir genau den Weg, den du machen mußt, um von deinem Vaterhaus nach der Schule zu kommen. Beschreibe mir einen Garten,- Thurm, den du genau kennst. — Welche Gegenstände erkennst du an folgenden Merkmalen: Ein Kunstwerk, welches man hören kann, auf Thürmen und in Taschen zu finden? — Ein kleines achtfüßiges überaus kunstreiches Thier, welches in einem durchsichtigen, selbstverfertigten Hause wohnt, worin es beständig Gefangene und Tode verwahrt? u. s. w.

Eine andere gute Uebung ist das Aufsuchenlassen zusammengesetzter Wörter nach folgenden Aufgaben: nenne mir ein Hauptwort, welches aus einem Eigenschafts= und einem einsylbigen Hauptwort mit einer Nachsylbe zusammengesetzt ist; sechs Hauptwörter, in welchen Land das Grundwort und vier andere, in welchen es das Bezeichnungswort ist u. s. w. Auch Räthsel, besonders Sylbenräthsel und räthselhafte Fragen gehören hieher. Dabei darf dem Schüler nichts vorgedacht werden, was er selbst durch sein Nachdenken herausbringen kann und was sein Eigenthum wird, wenn er es selbst herausgebracht hat; es soll ihm auch nichts vorgesagt und vorgemacht werden, was er selbst sagen und machen kann.

Einflüstern, Einsagen. Dieser Fehler ist sehr häufig, und hat äußerst nachtheilige Folgen, indem träge und schwache Schüler darin Veranlassung finden, sich der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und des Fleißes zu entheben. Man hat also hier sehr wachsam zu seyn. Sobald man Einflüsterer merkt, müßen die Schüler selbst das Schädliche derselben aussprechen, und wenn es doch wieder erfolgt, so hält der Lehrer plötzlich mit dem Unterricht inne, fordert den Einflüsterer mit Namen auf, verweiset ihm ernstlich sein Betragen, und warnt ihn. Folgt er dieser Warnung nicht, so muß er während des Unterrichts etliche mal abgesondert sitzen, und erst, wenn er ernstlich Unterlassung seines Fehlers versprochen, darf er wieder an seinen Platz.

Elementarunterricht*). Elementarunterricht ist der

---

der Bequemlichkeit des Lehrers Abbruch thut, die aber höchst zweckmäßig ist, weil nun der Schüler nicht zu sklavisch an seine Vorschrift gebunden ist, und eine Musterschrift in seiner Einbildungskraft trägt, die er mit dem innern Sinn weit schärfer, als die geschriebene mit dem äußern anschaut.

*) So oft wir vom Unterricht handeln, ist immer der Elementarunterricht gemeint.

Unterricht in den Elementen der menschlichen Erkenntnisse und Geschicklichkeiten, oder in dem, was zum Fundament der Menschen und Berufsbildung der Materie nach gehört, mit besonderer Hinsicht auf Erweckung, Entfaltung und Bildung der kindlichen Anlage und Kräfte. Die Volksschule beschäftigt sich also mit dem Elementarunterricht. Im engern Sinn ist Elementarunterricht derjenige Unterricht, welcher die allerersten Anfänge des Elementarunterrichts behandelt. Die Wichtigkeit dieses letztern Elementarunterrichts leuchtet von selbst ein, denn er ist die Basis des ganzen nachfolgenden Unterrichts. Wer ein haltbares Gebäude des Schulunterrichtes aufführen will, der muß vorerst diese unterste Schule oder Schulklasse in Bezug auf das, was in ihr geleistet werden soll, in ihrer ganzen Bedeutung und Wichtigkeit auffassen. Auf sie muß er vorerst Alles setzen, fest und dauernd gründen, und namentlich die Seelen der Kinder sich so zubereiten, daß er auf das freie Wachsthum der Kraft und der Liebe für die Sache des Unterrichts bei zweckmäßiger Fortleitung derselben mit Sicherheit zählen kann. Man sollte, sagt Denzel, meinen, das liege klar am Tage, und doch werden hier gerade die meisten und folgereichsten Fehler begangen. Man gibt diese Klasse gewöhnlich den Anfängern im Lehramt hin, und die ältern Lehrer halten es für eine Art von Zurücksetzung, an diesen Kleinen zu arbeiten. (Siehe hiezu Vorschule und Unterricht).

Fassen wir den Elementarunterricht im weitern Sinn näher ins Auge, so haben wir folgende drei Fragen zu beantworten:

1) Welches ist der Lehrstoff des Elementarunterrichts?
2) Welches ist der Stufengang des Elementarunterrichts?
3) Welches das Ziel dieses Unterrichts?

I. Elementarunterrichts-Gegenstände.

Was in der Volksschule gelehrt werden soll, kann nicht von der Willkühr derer, die derselben zunächst vorstehen, oder derer, die Kinder in dieselbe schicken, auch nicht von der gelehrten Beurtheilung eines einzelnen Pädagogen abhängen, denn sonst würde für die Schule bald zu wenig, bald zu viel ausgewählt werden. Hundert und hundert Volksschulen gibt es nämlich, in welchen es heißt: Naturgeschichte ist nur eine Spielerei, Geographie ist gelehrtes Zeug u. s. w. — Hundert Schulen wieder, wo der Lehrer nach Willkühr den einen oder andern Lehrgegenstand aus dem großen Umfang von Lebenskenntnissen aufnimmt — ja wie viele öffentliche Lehrpläne gibt es sogar, in welchen die Lehrgegenstände nichts weniger als bestimmt, oder als nothwendig

erklärt sind. Welches ist nun das leitende Princip bei der Auswahl des Lehrstoffs? Diese Frage läßt sich nur aus dem Zweck der Volks-Schule beantworten. Da nun dieser ist, das allgemeine Wissenswürdigste und das jedem Menschen, ohne Berücksichtigung seines künftigen Berufs, Unentbehrliche dem Zögling mitzutheilen — so ergibt sich, daß eines Theils Lesen, Schreiben, Rechnen und der Katechismus nicht mehr, wie es früher der Fall war, als das Quadrat der Schulbildung angesehen werden kann — daß aber bei der Erweiterung des Kreises der Unterrichtsgegenstände auch wieder nichts aufgenommen werden dürfe, was einer einzelnen Kunst oder Wissenschaft angehört; denn es handelt sich hier nur um die materiellen Elemente, welche alle Wissenschaften, Künste und Berufsthätigkeiten zusammen gemein haben, worauf sie sich alle basiren*).

Das allgemein Nöthigste, welches die Schule nun dem jungen Weltbürger mitzutheilen hat, ist: Naturlehre, Menschenlehre, Gotteslehre, und hieraus ergeben sich nun folgende Lehrgegenstände:

a) Religion.
b) Muttersprache (Verstandesübungen; Sprech- und Sprachlehre; Lesen und Schreiben).
c) Zahl- und Maßverhältnisse (Formenlehre, Kopf- und Tafelrechnen).
d) Gesanglehre.
e) Gemeinnützige Gegenstände.

Durch die Sprachlehre und die Maß- und Formenverhältnißlehre sollen zunächst die geistigen Anlagen der Jugend geweckt, geübt und ausgebildet werden (wobei der häuslichen Erziehung die Uebung und Stärkung des Körpers überlassen bleibt, und die Schule nur für die Gesundheitserhaltung desselben sorgt, so weit sie dieß kann); durch den Unterricht in der Religion, Geschichte und im Gesang soll das Gemüth befriedigt, der Sinn veredelt, das Herz für's Wahre, Schöne und Gute erwärmt und auf das Rechte hingeleitet werden. Der Unterricht in den sogenannten gemeinnützigen Kenntnissen — auch oft Real-

*) Man geht zu weit, und verliert den Zweck der Schule aus den Augen, wenn man den niedern Ständen dieselben Kenntnisse von dem allgemeinen Lehrstoff aneignet und aufbürdet, welche für die höhern bestimmt sind, denn abgesehen auch von dem, daß die niedern Stände höhere Ansichten zu fassen unfähig sind, so wird durch ein zu großes Licht, welches über sie verbreitet wird, das schwächere Auge nur geblendet, und der Mensch verkennt nun ganz seinen Stand, seine Lage und sein Lebensverhältniß in der Welt.

unterricht im Gegensatz gegen den formellen genannt — soll den heranwachsenden Menschen befähigen, die Natur kennen zu lernen. Das also, was jeder im Volk, er werde einst Bauer, Gewerbsmann, Krieger, Künstler oder Gelehrter, Dienender oder Bediensteter braucht, nämlich geübte Sinne, gutes Gedächtniß, richtige Urtheilskraft, rechtlichen Sinn, Sinn für Ordnung, Schönheit und Wahrheit, Sinn für Tugend und Religion, richtige Schätzung des täglichen Lebens, verbunden mit der Fertigkeit, sich mündlich und schriftlich nicht nur auszudrücken, sondern auch die Gedankenäusserungen Anderer in der Rede und Schrift verstehen zu können, — diese Elemente des menschlichen geistigen Lebens soll die Volksschule durch eine zweckmäßige Betreibung der vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstände gleichsam schaffen, weßwegen man sie auch, besonders seit Pestalozzis fruchtbaren Bemühungen auf dem Felde der öffentlichen Erziehung, beinahe allgemein die Elementarschule genannt hat.

Bei der großen Anzahl von Fächern, welche der jetzige Standpunkt der Cultur, als in der Schule betrieben, verlangt, berücksichtige der Lehrer die Kürze der Schulzeit und das Wesentliche jedes Unterrichts, nämlich die Gründlichkeit. Es soll die Schule kein Treibhaus seyn — es soll nicht über Gegenstände hinweggeeilt werden, bloß um zu Ende des vorgezeichneten Lehrplans zu kommen, denn es muß Alles gründlich gelernt werden, und diese Gründlichkeit erfordert oft ein kluges Säumen. Was das Wichtigste ist, dem muß auch die mehrste Zeit gewidmet werden, und was nöthig ist werde stets dem Nützlichen und Angenehmen vorgezogen.

II. Stufengang des Elementarunterrichts.

Es gibt von der ersten Stufe der Lehrfähigkeit des Kindes bis zum Eintritt in das Berufsleben, den Perioden des Entwicklungsgangs der kindlichen Natur gemäß, drei Stufen der Bildung und des Unterrichts, nämlich:

I. Die Anschauungsperiode, wo die Phantasie vorherrscht vom 5—8. Jahre.

II. Die Gedächtnißperiode, wo das Gedächtniß vorherrscht vom 8—12. Jahre

III. Die Verstandesperiode, wo der Verstand vorherrscht vom 12—18. Jahre.

Diesen Entwicklungsperioden muß der Unterricht nach Stoff, Umfang und Mittheilungsform angepaßt werden.

I. Stufe.

Hier soll das Kind richtig anschauen und bemerken, das Angeschaute und Wahrgenommene in Worten bezeichnen und darstellen, d. h. sprechen lernen. Zuerst

a) Benennung der Gegenstände und ihrer Theile — dann Aufsuchen und Benennen der Eigenschaften und Beschaffenheiten — Vergleichung verschiedener Gegenstände in Hinsicht gewisser Eigenschaften und Beschaffenheiten — (der Stein ist schwerer als die Feder) — Aufsuchen und Benennen der Umstände, unter denen gewisse Eigenschaften und Beschaffenheiten einem Gegenstand beigelegt werden (unter der Brücke fließt das Wasser) — Bestimmung der Gegenstände nach ihrem Grad (das Haus hat viele — hat zwölf Fenster; das Kleid ist ganz beschmutzt) — Aufsuchen von Angabe der Lage und des Zusammenhangs mehrerer Gegenstände, oder der Theile eines Gegenstandes (der Blumentopf steht vor dem Fenster; zwischen den Augen und Wangen ist die Nase) — verschiedene Zustände des Wirkens oder Leidens werden aufgesucht und benennt (was kann, was thut, was hat, was geschieht mit diesem Ding.) — Verschiedene weitere Fragformeln, als: Was ist das? Was siehst du an? Wozu gebraucht man? Wann siehst du? (Eis, Blüthen) Wann hörst du? (läuten, weinen) Wann fühlst du? (Durst, Furcht) u. s. w. Solche Uebungen bilden das Anschauungs- und Sprachvermögen.

b) Zeichnen, geradlinigter, krummlinigter Figuren, als Vorübung zum Schreiben. Dann Schreiben selbst auf der Tafel und später auf dem Papier.

c) Leseunterricht. Lautkenntniß und Lautverbindung — Zusammensetzung und Trennung der Sylben (Syllabiren, Buchstabiren) — Lesen der Wörter und Sätze.

d) Maßverhältnißlehre. Es wird gemessen und verglichen (geschätzt). Linien, Winkel, Figuren, Körper.

e) Rechnen, Uebungen im Ab- und Zuzählen. Gebrauch von Anschauungsmitteln, als Einheitstabellen, Finger, Stäbchen. Systematisch in Stufengängen (Tafelrechnen).

f) Gedächtnißübungen. 1) Sachgedächtniß durch Vor- und Nacherzählen. 2) Wortgedächtniß durch Memoriren kleiner Lieder und leichtverständlicher bilderreicher Sprüche, bei dem besonders der Sprach- und Leseton gebildet wird. 3) Zahlgedächtniß durch Vor- und Nacherzählen mit Bestimmung des Jahres und Tages der Geschichte, mit Angabe von Maß und Gewicht der Dinge.

ɣ) Gesanglehre. Verschiedenheit der Töne, Nachbilden der Töne, einzeln und im Chor. Tonleiter. Einstimmiger Gesang leichter Liederchen.

Die Kenntnisse, welche auf dieser Stufe mitgetheilt werden sollen, sind: Sprache. Es wird mit dem Unterricht in der Formenlehre der deutschen Sprache, die von dem Verbum ausgehend nach und nach alle Redetheile in den einfachen Satz aufnimmt, die Wortbildungs- und Wortfügungslehre vorgenommen, und durch stete mündliche und schriftliche Einübung das Erlernte befestigt. Realkenntnisse. Diese müssen in der Handfibel enthalten seyn und vom Lehrer erklärt werden. Der Mensch und die Natur, deren Betrachtung zum Schöpfer führt. Es begreift der erste Elementarunterricht die Belehrung über die nächsten, natürlichen Verhältnisse des Lebens. Die Welt, welche sich dem Kind zunächst eröffnet, ist die Kinderwelt, die häusliche, und die Welt der nächsten Gewerbsthätigkeit. Das Mittel hiezu ist die Erzählung, um das, was dem äußern Sinn nicht unmittelbar vorgeführt werden kann, lebendig vor die Seele zu bringen. Moralische Erklärungen zur Bildung des sittlichen Sinnes. Religion. Hiezu werden keine besondere Stunden genommen, der Religionsunterricht muß aber eine zweckmäßige Vorbereitung auf dieser Stufe finden. Der Lehrer führt die Kinder zu dem größten Kinderfreund, kleidet nach seinem Vorbild das Erhabenste in das lieblichste Gewand, wo immer möglich, durch das heilige Lied erhöhend den Eindruck der evangelischen Lehre, die aus der wohlbenützten evangelischen Erzählung geschöpft worden; die Jahrszeiten, der Wochenschluß und Anfang, freudige und traurige Vorfälle in der Umgebung liefern reichen Stoff zu solcher Belehrung. — Auf dieser Stufe des Unterrichts und der Bildung ist um so mehr Fleiß auf den Schüler zu wenden, da von der Elementarklasse der künftige Geist der Schule und das Gelingen aller Lehrerbemühung abhängt und gewöhnlich hier die größten Fehler durch Vernachläßigung und dergleichen begangen werden.

II. Stufe.

Der Unterricht geht von den allgemeinen Uebungen zu den besondern über, welche mit der Bildung der Kraft überhaupt die Mittheilung wirklicher Kenntnisse und zwar der Elementarkenntnisse verbinden. Hier hat es der Unterricht also mehr mit den Elementen der Wissenschaft selbst, also besonders mit dem Gedächtniß zu thun. Es

vermehren sich hier die Gegenstände und der Unterricht selbst gewinnt an innerem Zusammenhang, wie an Umfang.

a) Von den Anschauungen der räumlichen Gegenstände geht man zu den Anfangsgründen der Naturbeschreibung, der physischen Geographie über, von den Anschauungen von Form, Maaß und Zahl zu der eigentlichen Formenlehre und zu dem Rechnen, von den Erzählungen zur vaterländischen Geschichte.

b) Der Unterricht im Lesen strebt der Fertigkeit entgegen, es beginnt der eigentliche Sprachunterricht und wird als Denkmittel, als geistiges Erwerbmittel, als Mittel der Darstellung und Vergleichung der Mittelpunkt alles Lernens.

c) Die Schreibübungen werden fortgesetzt. Es beginnen Uebungen ohne Vorschrift und die ersten Versuche im eigenen Gedankenaufsatz. Hier wird vorzüglich auf Rechtschreibung gesehen und die Abstammung der Wörter nachgewiesen.

d) In der Gesanglehre beginnt der mehrstimmige Gesang.

e) Gedächtniß- und Sprachübungen sind auf dieser Stufe vorzüglich wichtig. Jene nehmen am besten ihren Stoff aus Liedersammlungen und aus dem großen Schatz deutscher Sprichwörter — diese aus der Etymologie und Orthographie her. Biblische Sprüche werden nur durch das öftere Vorsagen des Lehrers, welches mit Ausdruck und Empfindung geschieht, dem Gedächtniß eingeprägt und nicht zu zwanzig und dreißigmal nach einander aufgesagt. — Auf dieser Unterrichtsstufe lernt ferner das Kind seinen Wohnort und sein Vaterland als einen Theil des Erdkörpers, sich selbst als Glied der bürgerlichen Gesellschaft und des Menschengeschlechts kennen und thut die ersten Blicke in die Menschengeschichte, wobei die Erzählungen der Bibel zu Grunde gelegt und an diese die Entstehung der Künste, Fertigkeiten und Gewerbe geknüpft wird, so daß dem Kind der Uebergang des Menschen aus dem rohen Naturzustand in den der Bildung und in die Verhältnisse der Gesellschaft mit allen daraus hervorgegangenen Wohlthaten anschaulich, und Gott als Erzieher des Menschengeschlechts dargestellt wird. Nach dieser Unterrichtsstufe wird der Erdkörper nur als Wohnplatz des Menschengeschlechts, noch nicht als Weltkörper betrachtet, also nur eine physische Erdbeschreibung, nicht eine mathematische gegeben, folglich mit der Erdbeschreibung die Naturgeschichte verbunden.

Der moralische und religiöse Unterricht gewinnt Form und Zusammenhang. Dem Vortrag der biblischen Geschichte werde hier eine vorzügliche Sorgfalt gewidmet und viel Zeit eingeräumt, weil sich aus

dieser Geschichte die sittliche religiösen Wahrheiten so trefflich entwickeln lassen und kein Religionsunterricht diesem Alter angemessen ist, als ein solcher, der durch die biblische Geschichte belebt und verdeutlicht wird.

III. Stufe.

Hier wird besonders der Verstand in Thätigkeit versetzt. Der Unterricht wird noch zusammenhängender und es ordnen sich die einzelnen Vorstellungen mehr unter allgemeine Begriffe. Hier soll das Elementarziel möglichst erreicht und der Zögling für das Leben reif gemacht werden. Wenn auf der zweiten Stufe die ersten Gründe der einzelnen Wissenschaften gelegt wurden, so führt die dritte Stufe zu den letzten Zwecken des Elementarunterrichts und zeigt die Anwendung der gelegten Gründe auf die einzelnen Wissenschaften und Fertigkeiten.

1) Die Sprachübungen werden als logische oder Denkübungen betrieben; die Muttersprache wird durch eigentliche Stylübungen cultivirt.

2) Die Leseübungen werden nun Bildungsmittel für den Geschmack und den Scharfsinn, und man bedient sich also dabei nicht mehr der gewöhnlichen Lesebücher, sondern einer Auswahl für die obern Klassen passender Lesestücke, (z. B. Wilmsens ausgewählte Lesestücke aus deutschen prosaischen Musterschriften. Berlin, 1815.)

3) Der methodische Schreibunterricht wird weiter ausgedehnt. Schön- und Schnellschreiben.

4) Die Formenlehre weicht der Elementar-Geometrie.

5) Das Rechnen wird nicht mehr an sinnlichen Anschauungs-Mitteln, sondern ganz als Verstandeswerk betrieben, und behandelt nun die Zahlen in ihren zusammengesetzten Verhältnissen und Operationen.

6) Die Naturkunde erscheint auf dieser Stufe in systematischer Form und in angemessenem Umfang. Die Naturbeschreibung ist z. B. nicht mehr Beschreibung einzelner Erzeugnisse, sondern sie faßt das Einzelne in Geschlechter, Ordnungen, Klassen und Reiche. Kurz der Unterricht erhebt den Blick des Schülers zur umfassenden, geordneten Naturbetrachtung, und eine Anleitung zur Kenntniß der Naturgesetze tritt an die Stelle einer bloßen Beschreibung der Erscheinungen. Die Geographie schreitet über die Grenzen der vaterländischen hinaus. Elemente der mathematischen Geographie und Himmelskunde.

7) Die biblische Geschichte weicht der allgemeinen Geschichte.

8) Der mehrstimmige Gesang wird fortgesetzt.

9) Die Religionslehre wird umfassender und geordneter. Der

Religions-Unterricht wird nach Sprüchen ertheilt. Die biblische Geschichte wird als eine zusammenhängende fortlaufende Geschichte der göttlichen Vorsehung behandelt. Die Religiosität soll durch würdige Behandlung aller Unterrichtsgegenstände befördert werden, ohne daß man jedoch in solchen Fächern irgend eine Gelegenheit zu religiösen Betrachtungen gleichsam mit Zwang herbeizieht. Auf die Erweiterung des religiösen Ideenkreises sey man mit allem Eifer bedacht, um der Einseitigkeit und Unduldsamkeit, so wie der Gleichgiltigkeit zu steuern. Die Hinweisung auf Erfüllung der Pflicht aus religiösen Beweggründen ist dieser Bildungsstufe angemessen, und die heilige Schrift ist für diesen Zweck reich an Beispielen. Das höchste Ziel des Elementar-Unterrichts bleibt überall, das Kind seiner sittlich religiösen Bestimmung entgegenzuführen. Sie sollen zu einer religiösen Ansicht der Dinge so viel als thunlich erhoben und hierin befestigt werden, ohne jedoch hier der Fassungskraft der Schüler zu viel zuzumuthen. Denn erwägt man, wie viele und schwere Begriffe der Seele erst geläufig werden müssen, wenn sie sich zu dieser Ansicht erheben soll, und welche Reife der Vernunft erfordert wird, um die Täuschungen der sinnlichen Natur zu durchschauen und zurückzuweisen, so wird klar, daß jene Forderung, unbedingt aufgestellt, unerreichbar ist. Aber dieser Ansicht wenigstens nahe gebracht, zu ihr hingeleitet sollen die Kinder werden, und je mehr sie einsehen lernen, daß alle Fertigkeiten und Kenntnisse, die sie in der Schule gesammelt, keinen andern Zweck, als den haben, ihnen zur Erreichung ihrer Bestimmung zu dienen, je mehr eine religiöse Denk- und Empfindungsweise in ihnen gegründet wird, desto besser und segensreicher hat der Elementar-Unterricht seine Aufgabe gelöst.

III. Ziel des Elementar-Unterrichts.

Es läßt sich zwar kein festes Ziel setzen, über welches die Unterweisung in der Volksschule nicht hinausgehen soll, denn je mehr, versteht sich zugleich auch gründlich, desto besser, aber bei allen Hindernissen (die die Kürze der Schulzeit, der unfleißige Schulbesuch, die Vernachlässigung der häuslichen Erziehung, die Stumpfheit und Unwissenheit der mehrsten Kinder bei ihrem Eintritt in die Schule und so Manches andere dem Unterricht und der Bildung bringt) läßt sich wenigstens ein Minimum im Schulplan aufstellen, welches zu erreichen der Volkslehrer sich vornehmen muß. Das Ziel, bis zu welchem in jedem dieser Fächer der Lehrer die Schüler zu führen hätte, möchte nun seyn:

1) Muttersprache. Die Jugend soll so weit kommen, daß sie sich über Gegenstände ihres Gedankenkreises ordentlich und geläufig ausdrücken, den Volksredner und Volksschriftsteller verstehen, Gedrucktes und Geschriebenes richtig und fertig lesen, auch mit einiger Geläufigkeit sich schriftlich ausdrücken kann.

2) Mathematik. Die Jugend soll dahin gelangen, daß sie richtige und deutliche Vorstellungen der gewöhnlichen Größen- und Zahlen-Verhältnisse habe, und im Stande ist, die arithmetischen und geometrischen Aufgaben des gemeinen Lebens mit Sicherheit aufzulösen.

3. Gemeinnützige Kenntnisse. Die Jugend soll mit dem Allgemeinen der Natur und Gewerbskunde, mit den Anfangsgründen der allgemeinen, vaterländischen und biblischen Geographie, (auch mathematische Geographie und Sternkunde) mit den Hauptthatsachen des Vaterlandes und einem ganz gedrängten Umriß der Weltgeschichte so weit bekannt seyn, daß sie sich darnach auf ihrem Standpunkt und unter ihren Umgebungen zurechtzufinden vermag.

4) Religionslehre. Sie soll die religiösen Elementarbegriffe gefaßt haben, den Hauptinhalt der h. Bücher der Kirche kennen, und eine Auswahl verstandener biblischer Lehr- und Trostsprüche wissen.

5) Musik. Sie soll die gebräuchlichen Kirchenmelodien und eine Sammlung Volkslieder aus dem Gedächtniß und nach musikalischen Zeichen zu singen im Stande seyn.

6) Zeichnen. Sie soll einfache mathematische Figuren ohne und mit Lineal und Zirkel darzustellen, und von einfachen Gegenständen, nach dem Augenmaß, Umrisse zu zeichnen, fähig seyn.

7) Lesen und Schreiben, (was theils in die Muttersprache, theils zum Zeichnen gehört). Die Jugend soll mit Geläufigkeit und natürlichem, wohlklingendem Ausdruck lesen, und mit Fertigkeit eine saubere deutliche Hand schreiben können. —

Wenn auch einige Kinder in Folge des Unfleißes oder des beschränkten Kopfes nicht so weit gebracht werden können, so lassen sich doch an die Gesammtzahl diese Anforderungen stellen und realisiren, wo der Lehrer mit Fleiß, Umsicht, Gewandtheit und mit Anwendung einer zweckmäßigen Methode in seiner Schule arbeitet.

Elemente. Elemente sind die Bestandtheile einer Sache. Elemente heißen aber auch die Anfänge, das Erste, das Einfache, worin Gegenstände des Wissens und Könnens ihre Grundlage haben. So sind z. B. die Elemente der Sprache die Laute, das Element der Zahl ist die Eins u. s. w.

Elementiren. Elementiren heißt in der Lautmethode: ein Wort in seine Bestandtheile, d. h. in seine einzelne Laute zerlegen, und diese angeben. Die Uebung im Elementiren muß fleißig getrieben und auch dann noch fortgesetzt werden, wenn die Kinder schon lesen können, weil dadurch die Orthographie begründet und befördert wird. Nur halte der Lehrer darauf, daß die Kinder beim Elementiren auch immer das Zeichen des Lauts, den Buchstaben zeigen.

Emanzipation der Schule. Unter Emanzipation der Schule als Erziehungsanstalt versteht man die Befreiung derselben aus ihren veralteten, drückenden mittelalterlichen Formen. Es handelt sich demnach, wenn von Emanzipation der Schule und Erziehung die Rede ist, um Selbstständigkeit und Unabhängigkeit derselben von jedem andern Zweige der Staatsverwaltung, um einen nothwendigen innern Zusammenhang aller Schul-Erziehungs- und Bildungsanstalten im Staate, damit das in sich abgeschlossene Staatserziehungswesen als ein organisches Ganzes sich ankündige, und um zeitgemäße Vorbereitung, Bildung, Prüfung, Besoldung und staatsbürgerliche Auszeichnung des Standes der Schullehrer.

Die Idee der Emanzipation der Schule schuf die neuere Zeit, nicht als ein aus dem Haschen nach Neuerungen und gewaltsamen Reformen hervorgegangenes Phantom, sondern im gerechten Gefühle der Nothwendigkeit, bei der raschen Entwicklung des konstitutionellen Lebens, auch der Schule eine freiere Stellung zu geben, und auch bei ihr in dem allgemeinen Streben nach Verbesserung nicht zurückzubleiben. Bei der Prüfung aller Verhältnisse und dem Streben nach zeitgemäßer Umgestaltung derselben, konnte es wohl nicht fehlen, daß auch die Schule in ihrer dermaligen Stellung ein Hauptgegenstand der Betrachtung wurde. Die neuere Zeit hat daher auch das wahre Verhältniß von Kirche und Schule, die innere Unabhängigkeit des Erziehungswesens, das wahre Interesse der Pädagogik, der Schule, der Kirche, des Hauses und der Gemeinde erkannt, und von selbst mußte sich die Verwirklichung der Idee einer Reform aller bestehenden Verhältnisse der Schule als nothwendig herausstellen.

Sucht man nach den Gründen, weßhalb das über die Reiche und Staaten der kultivirtesten Hälfte unseres Erdtheils verbreitete konstitutionelle Leben im Ganzen in die innere Lebenskraft der Völker noch so wenig eingedrungen sey, und noch so wenige Spuren verkündige

von dem neuen Geiste, der mit diesem Leben in alle Verhältnisse und Verzweigungen des innern Staatslebens eintreten muß, so ist außer den zahlreichen Gründen, die zum Theil in dem Entwicklungsgange und der politischen Geschichte mehrerer einzelner Staaten und Völker liegen, gewiß keiner so allgemein verbreitet, und so folgenreich, als die in den meisten konstitutionellen Reichen und Staaten mangelnde Emanzipation der Erziehung und Schule. In den meisten konstitutionellen Staaten Europas findet man die meisten übrigen Zweige der Staatsverwaltung — die Rechtspflege, das Kirchenwesen, die Besteurung, die Formen der bewaffneten Macht — sehr ausführlich und im Charakter des konstitutionellen Systems behandelt, allein der Erziehung und Schule wird kaum beiläufig in den neuern Verfassungen und höchstens nur nach der Erhaltung der milden Stiftungen, nicht aber nach der Nothwendigkeit einer völligen Umbildung derselben gedacht. Soll demnach die neue Saat des konstitutionellen Lebens innerhalb des Staates nicht bloß in die Aeste und Zweige, sondern auch in die Wurzel schlagen, soll das konstitutionelle Leben fest begründet werden, und nicht dem Zufalle überlassen bleiben, so muß der Neubau des Bürgerthums im Staate mit der neuen Gestaltung der Erziehung und des Schulwesens im genauesten Zusammenhange stehen. Es folgt demnach die Nothwendigkeit der Emanzipation der Schule

1) aus der Idee eines allgemeinen konstitutionellen Lebens. Denn, ohne hier dem Gange der Untersuchung über das Verhältniß von Kirche und Schule vorzugreifen und darzuthun, wie die Kirche in den Besitz der Oberherrschaft über die Schule kam, ist es von selbst klar, daß die bestehende Stellung der Schule mit dem Geiste des konstitutionellen Lebens unvereinbar sey, und in allen konstitutionellen Staaten verändert werden müsse, in welchen das wahrhaft konstitutionelle Leben die verschiedenen Klassen und Stände des Volkes durchdringen, und namentlich das heranwachsende jüngere Geschlecht mit dem hohen Bewußtseyn der, vermittelst der Verfassung verwirklichten, Idee der bürgerlichen und politischen Freiheit erfüllen soll. Denn so wie mit den Fortschritten der gebildeten Völker das gesammte Volks-Leben auf eine ungleich höhere Stufe sich erhob, und auch das Gebiet des kirchlichen Lebens sich erweiterte, so erhielt auch in den letzten Jahrhunderten, in demselben Verhältnisse und aus demselben Hauptgrunde der unaufhaltbar fortschreitenden Civilisation, das Leben der Schule und der Erziehung eine Ausdehnung und Erweiterung, welche dieselbe neben allen andern Zweigen des Staatslebens zu einer selbst-

ständigen und im Sinne des konstitutionellen Lebens unabhängigen Stellung berechtigt. Und wenn es im Sinne des konstitutionellen Lebens erkannt worden ist, daß auch andern Zweigen des Staatslebens, die früher unselbstständig da standen, ihre Unabhängigkeit wieder gegeben werden müsse, wenn man z. B. die Gerechtigkeitspflege von der öffentlichen Verwaltung trennen zu müssen glaubte, weil die aus den Zeiten des Mittelalters sich herschreibende Vereinigung beider dem konstitutionellen Leben nicht zu entsprechen schien, so hat gewiß aus demselben Grunde die Schule dasselbe Recht, die Aufhebung eines ebenso widernatürlichen Verhältnisses, als das zwischen Kirche und Schule bestehende, anzusprechen. Denn Kirche und Schule bestehen ihrer Idee nach *neben einander*, und die Schule kann der Kirche nicht untergeordnet werden, weil beide nur in gewissen Punkten sich berühren, wie auch andere Sphären des Staatslebens an einander grenzen, ohne daß man deshalb die eine der andern zu unterwerfen für nothwendig hält. Es folgt demnach die Nothwendigkeit der Emanzipation der Schule

2) *aus der innern Unabhängigkeit derselben von der Kirche*. Nur als *Bildungsanstalten* stehen Kirche und Schule zu einander in einem wesentlichen Verhältnisse, und das *zufällig bestehende äußerliche* Verhältniß derselben zu einander kann nicht als Gegengrund gegen die innere Unabhängigkeit der Schule angewendet werden. Daß z. B. die Schulen größtentheils zuerst von der Kirche ausgiengen, oder, daß viele Lehrer, besonders der niedern Ordnungen, noch jetzt zugleich die untere kirchlichen Dienste verrichten, darf in die Vergleichung des Wesens beider Anstalten nicht hineingezogen werden, denn der erstere Umstand ist bloß historisch, der andere aber völlig außerwesentlich, und betrifft nur die Stellung der Personen, nicht die der Anstalten. So wenig die protestantische Kirche dadurch von der katholischen abhängig wird, daß ihre meisten Gotteshäuser, Pfarren und Fonds vormals von den Katholiken gestiftet wurden, so wenig darf auch eine Abhängigkeit der Schule von der Kirche daraus gefolgert werden, daß erstere aus der letztern hervorging, ein Umstand, der sein Daseyn nicht einem klaren Bewußtseyn des Verhältnisses beider, sondern nur einer *zufälligen* Entwicklung verdankt. Hat man nun aber in neuerer Zeit die innere Unabhängigkeit der Schule von der Kirche erkannt, so bedarf das Schulwesen in unserer Zeit einer ebenso wichtigen und durchgreifenden Veränderung und Umbildung, als die Kirche im Zeitalter der Kirchenverbesserung.

und mit demselben Rechte darf sie der Kirche gegenüber ihre Unabhängigkeit jetzt behaupten, als zu Zeiten der Kirchenverbesserung die Reformation die evangelische Kirche vom päbstlichen Stuhle trennen durfte; und nur deshalb blieb das Verhältniß der Schule zur Kirche auch von den Zeiten der Kirchenverbesserungen an dasselbe, weil die innere Unabhängigkeit der Schule zu jener Zeit noch nicht ins klare Bewußtseyn aufgenommen wurde, und aufgenommen werden konnte. Die mächtige Bewegung der damaligen Zeit galt von Seiten des Systems der Reformen dem Sturze des, im Mittelalter aufgethürmten, Systems der geistlichen Hierarchie mit allen seinen Verzweigungen, Umgebungen und Folgen, wohin nothwendig auch das im Mittelalter begründete Schulwesen gehört, so wie von der andern Seite der kräftigen Vertheidigung und Erhaltung des mit einem unwiderstehlich mächtigen Angriffe bedrohten Systems der Kirchenherrschaft. In der Mitte des Kampfes, der sich zunächst um religiöse Gegenstände bewegte, mußten nothwendig Erziehung und Schule nicht nur den ältern theologischen Zuschnitt behalten, es mußte sogar bei der Macht des kirchlichen Kampfes der Einfluß der Theologen auf das Erziehungs- und Schulwesen erweitert und gesteigert werden. Denn wie auf den Hochschulen, so überwog auch auf den Gymnasien und Lyceen oft selbst in den Volksschulen der Streit über die Unterscheidungslehren der katholischen und protestantischen Kirche alle übrigen wissenschaftlichen Interessen. Die Juristen und Mediciner der damaligen Zeit nahmen an diesen weltbewegenden Gegenständen denselben lebhaften Antheil, wie gegenwärtig alle gebildeten Stände an den Interessen des konstitutionellen Lebens. So mußte aus leicht begreiflichen geschichtlichen Ursachen in jenen Zeiten der Einfluß der Theologen auf das Erziehungs- und Schulwesen überwiegend werden, wozu noch zwei Hauptgründe kamen, theils, weil während des Mittelalters der geistliche Stand im alleinigen Besitze der damals vorhandenen, an sich höchst dürftigen Intelligenz war, so daß nothwendig Erziehung und Unterricht in seine Hände gegeben werden mußten; theils, weil man seit den Zeiten des Mittelalters sich gewöhnt hatte, das Erziehungs- und Schulwesen als einen wesentlichen Theil und Anhang zu dem Kirchenwesen zu betrachten. Unter solchen mitwirkenden Ursachen konnte es nicht befremden, wenn die Veränderung und Umbildung des Erziehungs- und Schulwesens im Zeitalter der Kirchenverbesserung zwar alles von diesem ausschied, was der Kirche und dem Systeme zugehörte, von welchem der Protestantismus sie getrennt hatte, dem ungeachtet aber das Erziehungs- und Schulwesen

selbst unter dem Einfluß und der Leitung des geistlichen Standes blieb, und als eine Zugabe des Kirchenwesens betrachtet wurde. War also auch die Kirche im Besitze des Rechts, Schulen zu errichten, zu leiten und zu beaufsichtigen, weil die innere Unabhängigkeit der Schule nicht erkannt ward, und ist sie es zum Theil noch, so folgt doch daraus keineswegs, daß jetzt, nachdem die innere Unabhängigkeit der Schule als anerkannt zu betrachten ist, dieses Verhältniß nicht aufgehoben werden, und der Schule auch jetzt ihre äußere Unabhängigkeit nicht zugestanden werden dürfe, so wenig als es das Wesen zweier Staats-Aemter verschmelzt, wenn einzelne Beamte mehrere Aemter zugleich begleiten.

Nur als Anstalten für die intellektuelle Bildung stehen Kirche und Schule in einem vollständigen Parallelismus, und da begrenzen sie sich, und machen eine Abgrenzungslinie wünschenswerth.

Es ist demnach nicht die Meinung, als ob Kirche und Schule einander absolut gleichgesetzt werden müßten, noch weniger, daß die eine ihres anderweitigen verschiedenen Werthes wegen eine Vorbegünstigung vor der andern anzusprechen habe, weil in beiden Fällen beide nach ihrem ganzen Wesen betrachtet werden müßten, Schule und Kirche aber, wenn von der Festsetzung ihres Verhältnisses die Rede ist, nur nach ihrem beiderseitigen Berührungspunkte betrachtet werden können, nach dem Zwecke nämlich, auf den beide zugleich hinwirken. Zweck der Schule an und für sich ist intellektuelle Bildung, und wie auf der einen Seite die Schule neben diesem Hauptzwecke noch andere Nebenzwecke erreicht, welche zwar nicht verkannt werden dürfen, aber bei der Festsetzung ihres Verhältnisses zur Kirche nicht in Betrachtung kommen können, ebenso kann auf der andern Seite, wenn die Kirche der Schule gegenübergestellt wird, die Kirche nicht nach ihrem ganzen weitumfassenden Hauptzwecke betrachtet werden, sondern nur nach dem Zwecke, den sie mit der Schule gemein hat, also nur in sofern sie ebenfalls intellektuelle Bildung beabsichtigt. Beide stehen demnach einander zunächst nur als Anstalten für intellektuelle Bildung gegenüber. Sobald dieß übersehen wird, und auf der einen oder andern Seite Nebenzwecke und individuelle Vorzüge mit in die Vergleichung gezogen werden, kann eine billige Auseinandersetzung nie stattfinden. Gewöhnlich wird auch bei den über das Verhältniß der Kirche und Schule geführten Streitigkeiten von beiden Seiten gegen diese Regel gefehlt. Die Geistlichen ziehen gewöhnlich die umfassendere Zwecke der christlichen Kirche mit in die Vergleichung herein, wenn sie ihre

Superiorität über die Schule erweisen wollen; die Schulmänner dagegen begehen den Fehler, die Kirche oft allein als Correlat der Schule zu betrachten, und beurtheilen ihr ganzes Wesen nur nach ihrer Wirksamkeit, sofern diese mit der Schule denselben Zweck hat. Jene erscheinen als Personen, die auch vor Gericht in einer unbestimmten Sache ihren Rang wollen entscheiden lassen; diese als solche, die ihre Stellung vor dem Forum in das bürgerliche Leben übertragen. Die Reibungen und Eifersüchteleien der Geistlichen und Schulmänner werden sich daher von selbst verlieren, sobald ihr gegenseitiges, noch streitiges Verhältniß zu einander festgesetzt seyn wird. Diese Festsetzung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule darf sich aber lediglich nur auf die bestimmte Einsicht in ihr beiderseitiges Wesen und die Grenze gründen, wo sich beide berühren. Da also nach dem bisher Gesagten beide nur als Anstalten für intellektuelle Bildung einander gegenüberzustellen sind, so handelt es sich um die Frage, in welcher Art die Kirche, und in welcher die Schule auf die Leitung dieser intellektuellen Bildung Anspruch machen können. Wären die Ansprüche der Kirche in dieser Beziehung größer, als die der Schule, so müßte unbedenklich die erstere über die letztere gestellt werden, oder letztere gar in einer erweiterten Wirksamkeit der erstern untergehen. Da dieß aber keineswegs der Fall ist, sondern vermöge der natürlichen Doppelartigkeit der intellektuellen Bildung, die sich jedoch immer wieder zu einem Ganzen verschmelzen muß, zwei Wirkungskreise entstehen, dessen einen die Kirche, den andern die Schule behauptet, so stellen sich Kirche und Schule als zwei auf einen, in der natürlichen Unzertrennbarkeit ihrer Wirkungskreise begründeten, gemeinsamen Hauptzweck hinwirkende Anstalten freundlich neben einander, ohne daß die eine sich anmaßte, in den Wirkungskreis der andern einzugreifen. Die innere Unabhängigkeit der Schule von der Kirche, so wie dieser von jener beruht also auf dem durchaus eigenthümlichen Wirkungskreise, in welchem jede dieser Anstalten für intellektuelle Bildung thätig ist. Es ist also eine Geschlechtsverschiedenheit in dem beiderseitigen Prinzip, woraus jene Unabhängigkeit logisch gefolgert wird. Die Schule hat die formelle Bildung des Erkenntnißvermögens, während die Kirche nur dessen ideale Bildung zu besorgen hat.

Das wesentliche Bindeglied zwischen Kirche und Schule ist der Unterricht in der Religion. Die übrigen Gegenstände der Erziehung und Schule aber, die formellen Sprachstoffe und die materiellen, wis-

senschaftlichen Kenntnisse, liegen so weit von dem eigentlichen kirchlichen Leben ab, daß sie ungleich mehr die in unsern Tagen gesteigerten Bedürfnisse und Anforderungen des bürgerlichen Lebens berühren. Selbst der Unterricht in der Religion, welcher beiden, der Schule und der Kirche angehört, muß doch ganz anders in der Kirche, als in der Schule, nach Stoff und Form sich gestalten. Ausser dem Religionsunterrichte aber, welche Menge von sprachlichen, grammatischen, logischen, stylistischen, mathematischen, naturgeschichtlichen, naturkundlichen, geographischen, geschichtlichen und andern Kenntnissen, welche Summe von Fertigkeiten im Schreiben, Rechnen, Zeichnen u. s. w. wird nicht, freilich mehr oder weniger, von allen Erziehungsanstalten und Schulen gefordert, und wie kann dieser nach Form und Stoff ganz verschiedene Wirkungskreis der Schule ohne Widersinnigkeit unter die Herrschaft, Beaufsichtigung und Leitung der Kirche gestellt worden, die damit nichts gemein hat, also auch von ihren Dienern nicht verlangen kann, in einer Sphäre sich zu drehen, der sie nicht angehören.

3) im Interesse der Pädagogik.

a) Die Pädagogik ist eine praktische Wissenschaft, bedarf aber der Leitung einer geregelten Einsicht, und diese kann nicht durch bloße Uebung gewonnen werden, sondern muß durch ein erstes Studium angeeignet werden. Der Lehrer und Erzieher, der Pädagog muß zum Pädagogen systematisch gebildet seyn. Das sind die Geistlichen in der Regel nicht; und wenn auch bei Einzelnen Talent für das Erziehungsgeschäft, guter Wille für das Beste der Pädagogik und eine Masse einzelner in ihrem Berufsleben gesammelter Erfahrungen zusammentreffen und von der Vollmacht unterstützt sind, ihre Ansichten geltend zu machen, so sind sie darum doch nacht geeignet, Erzieher eines ganzen Menschen zu seyn. Die rechte Erziehung muß auf eine umfassende Kenntniß der Erziehungslehre gegründet seyn; diese selbst aber kann in ihrem Grunde nur auf eine tüchtige Kenntniß der menschlichen Anlagen, deren Zusammenhang, Bedürfniß, Werth und innere Gesetzlichkeit gestützt werden. Daher sind die wenigsten Erzieher im Stande, das Ganze der Erziehungsaufgabe zu fassen, und man muß zufrieden seyn, wenn sie für einzelne Theile etwas Tüchtiges leisten. Nur durch innigst verbundenes Zusammenwirken Mehrerer also kann das große Resultat erreicht werden, das dem Einzelnen zu hoch steht, wie ja auch die große Aufgabe des Staates die Theilung der Leistungen unter mehrere Dikasterien oder Ministerien nothwendig macht. Warum wollte man also bei der Pädagogik vergessen, was man beim Staate

wohl beachtet, daß ein geordnetes Zusammenwirken und die Erreichung eines gemeinsammen Hauptzweckes nur dann am leichtesten gesichert ist, wenn man die Wirkungskreise der einzelnen Behörden am genauesten sondert, nicht aber wenn man sie confundirt. Warum soll nicht eben sowohl in der Pädagogik der Kirche und Schule, jeder ihr Wirkungskreis angewiesen werden, warum sollten sich sich hier nicht ebenfalls die Grenzen bestimmen lassen, in wie weit jede zu der Erreichung des Gesammtzweckes der Erziehung zu arbeiten hat. Warum sollen nicht die in Kirche und Schule vertheilten Erzieher darin ihre Einigung findrn, daß die Erziehungslehre jedem Einzelnen seine pädagogische Dienstleistung in derjenigen Schärfe der Grenzen überträgt, durch welche gegenseitige Reibungen und vage Untüchtigkeit besser als durch alle gutartigen Ermahnungen zur Duldsamkeit, Verträglichkeit und Nachsicht verhütet und beseitigt werden?

b) Es handelt sich aber dabei nicht bloß um eine festgestellte Einigung der beiden erziehenden Gewalten, sondern auch um die Ehre der Pädagogik, die es verlangt, daß man sich in Anordnungen, welche sich zunächst auf *sie* beziehen, von keinen fremdartigen Rücksichten *mehr* leiten lasse, als von pädagogischen. Die Ehre der Pädagogik fordert es, daß das Erziehungswesen nicht ordnungslos als Privatsache dem Schicksale hingegeben, und bald unter die Vormundschaft der Kirche, bald unter die des Hauses, bald unter die der Schule gestellt werde, *sie* fordert es, daß die Obliegenheiten der Kirche der Schule und des Hauses im Geschäfte der Erziehung nach dem Bedürfnisse derselben gesondert und festgestellt werden.

c) Nur wenn zwischen Kirche und Schule nach dem angegebenen Prinzipe eine bestimmte Sonderung ihrer beiden Wirkungskreise ausgesprochen und festgestellt wird, kann das pädagogische Gesammtwirken einen *günstigen* Erfolg haben. Um sicher und ungefährdet zu einem gemeinsamen Ziele, dem hohen Ziele der Volkserziehung, gelangen zu können, müssen Kirche und Schule jede neben der andern, sicher, ruhig und friedlich ihren Gang gehen, sich gegenseitig unterstützen und helfen; sie müssen aufhören, mit einander zu ringen, sich zu drängen und oben oder unten zu liegen, und sich so auf dem angewiesenen Weg zum Ziele aufzuhalten und die Zurücklegung desselben sich zu erschweren; sie sollen aufhören sich wider einander zu erhitzen, das vorgesteckte Ziel soll der Gegenstand ihres ganzen Eifers, ihrer ganzen Thätigkeit seyn. Die ganze Wirksamkeit der Pädagogik ist gehemmt, wenn die beiden erziehenden Gewalten je nach eigener Ansicht und

Willkühr aus ihrer Bahn heraustreten, und störend die eine in die Bahn der andern eingreifen kann. —

Die Emanzipation der Schule liegt

4) Im Interesse der Schule.

a) Die Schule hat ihr eigenthümliches Prinzip, und darum auch ihre selbstständige von der Kirche wesentlich verschiedene Aufgabe; eine Behauptung, welche Niemand bestreiten wird, der nur einigermaßen das Schulwesen unserer Zeit und das evangelische Kirchenthum kennt. Beide Anstalten, Kirche und Schule haben ein Lehramt und treffen also in der Hauptaufgabe der intellectuellen Bildung zusammen, es ist aber oben schon nachgewiesen, daß dieses keine Unterordnung der einen unter die andere nothwendig mache.

Sollen die Lehrer und namentlich die Elementarlehrer in den Seminarien eine tüchtige Vorbildung genießen, sollen diese Vorbereitungsanstalten selbst einen bestimmten Charakter annehmen können, so muß vor Allem die eigenthümliche Aufgabe der Schule streng im Auge gehalten und in völlig bestimmten Umrissen klar gemacht werden. Denn um zu wissen, wie man bilden, wie man zum Zweck gelangen wolle, ist es vorerst zu wissen nöthig, was man bilden und welchen Zweck man erreichen müsse. Je bestimmter und klarer daher das Wesen und der Zweck der Schule vor Augen liegt, desto sicherere und klarere Bestimmungen wird man über die Behandlung des Faches, über Schulplan, Disciplin und Methodik geben können, desto bestimmter und richtiger wird das Urtheil des Publikums über die Schule und über die Geltung und Wirksamkeit des Lehrers seyn. Ist aber die Schule von einer andern Anstalt abhängig, die ihren eigentlichen Charakter und Zweck hat, von der Kirche; ist sie von Männern beaufsichtigt, die das Prinzip und die Aufgabe der Schule nicht ganz gewiß und vollkommen begreifen, von dem größten Theile der Geistlichen, so muß eine Inspektion nicht nur unzureichend für den hohen Zweck der Schule, sondern auch entschieden nachtheilig für die vollkommene Erreichung dieses Zweckes seyn. Denn die meisten Geistlichen begreifen das Prinzip und die Aufgabe der Schule nicht durch sich selbst, weil diese auch dem tüchtigsten Lehrer nur durch sorgfältige Vorbereitung in den Seminarien, ausschließliche Aufmerksamkeit und anhaltende Erfahrung klar werden können, keine dieser 3 Bedingungen aber im Berufsleben des Geistlichen liegt und liegen kann.

b) Jeder Stand, der seine eigene Aufgabe hat, muß nothwen-

dig ein freier Stand seyn und darf die Achtung des freien fordern, eben weil er einen eigenen und bestimmten Zweck hat. Auch sichert ihm nur die Freiheit diese Achtung. Nur der freie Stand ist edel, die untergeordneten Diener trennt die Ansicht des Publikums von den geachtetern Klassen, und dieß um so mehr, wenn sie keine Aussicht haben, jemals in die Reihe ihrer Obern vorzurücken, wie dieß bei den Schullehrern der Fall ist, die nach unserer Verfassung nie daran denken können, Pfarrer zu werden, und denen gerade dieser Umstand ihr Abhängigkeits-Verhältniß um so drückender macht und Veranlassung giebt, sich immer als untergeordnete Diener zu betrachten, denen Erhebung zu einem höhern Ziele gar nicht möglich ist. Aus diesen Gründen also und weil die Schule im Gegensatz gegen die Kirche eine Anstalt ist, die ohne die Glorie einer göttlichen Sanktion, ohne öffentliche Einrichtungen und feste Gebräuche, ganz allein durch das Personal ihrer Beamten den vorgesteckten Zweck erreichen soll, ist es nothwendig, daß man diese Beamten in ihrer Geltung anerkenne, und die Ehre der Schule auf die Lehrer durch Freiheit ihres Standes und die dadurch bedingte Achtung des Publikums übertrage, ohne die Angabe dieses Zwecks für zu hochtrabend auszugeben, oder die Freiheit, die Unabhängigkeit des Schulstandes mit der Gleichheit des Ranges zu verwechseln.

c) Man hat in neuern Zeiten die Ungleichartigkeit der Kirche und Schule nach ihrem beiderseitigen Prinzip, Zweck und Wesen erkannt, und Lehrern (besonders Elementarlehrern) eine gewisse mutheinflößende Selbstständigkeit und Achtung zuzusichern gesucht, es wurde aber dabei nichts schwieriger, als das Abhängigkeitsverhältniß derselben von den Geistlichen durch eine bestimmte Vorschrift festzustellen. Sie sollten nicht abhängig und doch auch nicht frei seyn; daher das feindselige Verhältniß der Schullehrer zu den Geistlichen, daher die ewigen Klagen und Reibungen, weil die Elementarlehrer die Freiheit ihres Amtes zu ahnen anfiengen, ohne doch sich deren erfreuen zu dürfen. Wo einmal ein Abhängigkeits-Verhältniß sein muß und soll, und wo der Untergebene derselben Aufgabe dient, wie sein Oberer, da findet der Untergebene eben in der strengsten Bestimmtheit seines Verhältnisses eine persönliche Sicherstellung, die seine Unterordnung anständig macht. Wenn aber der Untergebene einmal zu der Ueberzeugung berechtigt wird, daß er dieß eigentlich nicht sey, wenn er vermöge der ergriffenen unzureichenden, halben Maßregeln, vermöge der allzu schwankend gegebenen Bestimmungen, doch nicht weiß, ob er es wirklich sey, oder

nicht, so muß ein solcher Zustand zu Reibungen und Streitigkeiten führen. Nur irren sie darin, wenn sie meinen, die veranlassende Ursache ihrer schlimmen Lage liege einzig und allein in dem Charakter der ihnen vorgesetzten Geistlichen; denn es läßt sich nicht wohl absehen, woher diesen der Kitzel kommen sollte, gerade die Schullehrer durch eigenwillige Anmaßlichkeit, Stolz, wetterwendische Launen und ähnliche Unarten zu kränken. Der Grund liegt vielmehr darin, daß viele Geistliche sich eben so wenig, als die Schullehrer in ein so schwankend gewordenes Verhältniß zu finden wissen. Es ist daher dieses Uebel nicht überall in gleichem Grade bemerkbar, sondern nur da, wo durch halbe Maßregeln der Stand der Elementarlehrer angefangen hat, sich zu heben, und gehoben zu werden, ohne doch eigentlich als selbstständig anerkannt zu seyn. Soll also Ruhe werden, so muß man den Stand der Elementarlehrer entweder in seine vormalige gänzlich untergeordnete Lage versetzen, wie sie in einer Zeit war, da man dem niedern Schulwesen noch keinen selbstständigen Zweck setzte und die Lehrer an Einkommen und Ansehen niedriger standen, dennoch aber die an sie gemachten Forderungen und ihre Verhältnisse weniger unbequem fanden, oder man muß diesem Stande die Freiheit wirklich geben, zu deren Bewußtseyn man ihn gebracht hat. Ersteres wäre zeitwidriger Rückschritt, Letzteres zeitgemäßer Vorschritt; es kann demnach wohl Niemand mehr über die zu treffende Wahl im Zweifel seyn.

d) Je mehr das Elementarschulwesen sich vervollkommnet, desto ungenügsamer, unwirksamer und nachtheiliger wird die Inspektion desselben durch die einzelnen Geistlichen. Wenn in frühern Zeiten die einzelnen Geistlichen die Inspektion der ihnen untergeordneten Schulen ohne eine höhere Controle hatten, so gieng dieß eher an, weil die Elementarschule wenig werth war. Seit dem sie aber sich eines eigenen Prinzips und Zwecks bewußt worden ist, und man von Staats wegen das Verhältniß dahin umändern zu können glaubte, daß man die Inspektion der Pfarrer einer höhern Controle unterwarf, und zugleich mit einer bestimmtern Weisung auf den eigentlichen Schulzweck hinlenkte, seit dem die Schule nicht mehr direkt auf den Kirchenzweck wirken kann, seitdem der Lehrer seine Verhaltungsmaßregeln von einer auch dem Geistlichen vorgesetzten Behörde empfängt, seit dem bei den schnellen Fortschritten der Elementarmethodik jeder nur etwas gebildete Lehrer auf dem Felde des eigenen praktischen Wirkens gewöhnlich mehr orientirt ist, als der Geistliche, ist Letzterer als Schulinspektor zum Controleur herabgesunken, dessen Controle sich für ge-

wöhnlich immer mehr auf das Aeussere beschränkt, und den daher auch der Schullehrer in dem Costüme dieser Rolle, die er zu spielen hat, nicht gerne erblickt, weil er einerseits die Nullität der Inspektion erkennt, anderseits aber die Berichte des Inspektors, die den Eltern in die Hand gegebene Möglichkeit bei demselben Klage zu führen befürchten muß, und sogar gezwungen ist, sich in der Gegenwart des Pfarrers als dessen Untergebenen vorzustellen. Was vermag nun eine solche Inspektion durch den Pfarrer zu leisten, das nicht jede andere ohne gleiche Unbequemlichkeiten leisten würde? Und wie kann eine solche Inspektion dem wahren Bedürfniß genügen? Von jenen Fällen sprechen wir nicht, wo aus Trägheit und Unbekümmertheit des einen oder andern Theils die Sache ruhig ihren Gang fortgeht; aber bei ungestörtem Frieden nicht vorwärts schreitet.

e) Auch der Lehrer ist Mensch; auch er bedarf noch seiner Natur und in seinem Berufe die Religiösität, und kann diese nach seiner Lage zumal auf dem Lande, nicht pflegen und erhalten ohne die kirchlichen Anstalten. Ganz besonders ist ihm ein wahrer Seelsorger nöthig, der nicht anders gedacht werden kann, als wie sein eigentlicher Freund. Kann denn aber bei einem so verschrobenen Abhängigkeitsverhältnisse, wie das zwischen Kirche und Schule neuerdings bestehende ist, ein herzliches Vertrauen und gegenseitige Freundschaft statt finden? Bei bestimmt ausgesprochener Unterordnung ist Freundschaft zwischen Herren und Dienern eher möglich, als bei diesem schwankenden Verhältnisse der Schule und Kirche, bei welchem doch der Pfarrer immer Aufseher bleibt. Man mag die mildesten Formen wählen, um es zu enthüllen, daß sich der Geistliche dem Lehrer nicht allein als Freund, sondern als höhern Orts her beauftragter Aufseher nahe, immer wird das gereizte Ehrgefühl des Lehrers, sobald er sich eines selbstständigen Berufszwecks bewußt geworden ist, es empfinden, daß sich die volle Währung des Wortes Freundschaft verloren habe. Man wendet vielleicht dagegen ein: daß der edle, wahrhaft religiöse Lehrer sich über die zufälligen, in dem Willen des Gesetzes begründeten, aber nicht persönlichen Verhältnisse erheben werde. Allein gerade der edle Lehrer lebt in seinem Berufe und fühlt es am meisten, daß derselbe seine eigene Aufgabe habe und nicht der Inspektion eines Standes von anderm Berufe unterworfen seyn könne. Man sucht ferner oft, den Geistlichen als den väterlichen, einsichtsvollen Freund darzustellen, um das bestehende schiefe Verhältniß zu rechtfertigen. Allein der väterliche Freund muß der Aeltere seyn, und dieß ist

nicht allgemein der Fall, die Einsicht aber kommt nur in sofern in Betracht, als sie Einsicht in den Beruf des Lehrers ist, diese aber muß sich der Natur der Sache nach eher bei dem Lehrer selbst, als bei dem Pfarrer finden lassen. Es giebt der Beispiele von Lehrern genug, die nur ihr Verhältniß zu den Geistlichen diesen entfremdet hat, die Erfahrung lehrt sogar, daß sich die Religiösität der Lehrer gemäß ihrer Stellung zu den Geistlichen verhält.

Die Emanzipation der Schule liegt

5) Im Interesse der Kirche selbst.

Nachdem wir im Kirchenthum dahin gekommen sind, daß kein symbolisches Buch und kein Lehrbegriff mehr binden will, ist es unsere vornehmliche Pflicht, darüber zu wachen, daß wenigstens das Prinzip unserer Kirche rein anerkannt und die ideale Ausbildung der Erkenntniß, die sie als Lehranstalt bezweckt, nicht mit der formalen Ausbildung (der Aufgabe der Schule) verwechselt werde. Kann man dieses aber mit Erfolg verhüten, wenn die Schulinspektion nicht nur jedem Geistlichen ohne Unterschied, gleichmäßig, wie jeder Theil seines Seelsorgeramts, zur Pflicht gemacht, sondern auf vielfaltige Weise sogar als der wichtigste Theil seines Amtes vorgestellt wird? Müssen nicht nur Pfarrer, sondern auch höher gestellte Beamte das Prinzip und den Zweck der Kirche schief oder unklar auffassen, wenn man ihre Aufgabe mit der ganz verschiedenen Aufgabe eines andern Standes confundirt, und fordert es deßhalb nicht das wahre Interesse der Kirche selbst, daß ihr Prinzip rein und unvermischt festgestellt, daß die Schule ihrer Herrschaft entrissen werde?

Die Emanzipation der Schule liegt endlich

b) Im Interesse des Hauses und der Gemeinde. Da die Kirche das Recht der Inspektion über die häusliche Erziehung nur in Vollmacht und Kraft der Religion hat, so folgt, daß die Inspektion über die Elementarschulen den einzelnen Pfarren zweckmäßig abgenommen werden müsse, um jene höhere Inspektion sicher zu stellen. Denn die Schule tritt mit ihrer bestimmten Aufgabe vom Elternhause insofern ab, als das Bestehen desselben im Interesse des Staates liegt, (weil die formale Ausbildung als Zweck der Schule am wichtigsten für den Staat, nicht für die Kirche ist), als der Staat sie zur Sicherung seiner überaus mannigfaltigen Bedürfnisse nöthig und demnach dafür zu sorgen hat, daß sie möglichst allgemein und tüchtig sey. Dem Staate allein steht also die Inspektion der Schule, nach dem Prinzip derselben, zu. Die Schule stellt sich demnach unter die nothwendige

Inspektion des Staates, während das Elternhaus ebenso nothwendig unter der Inspektion der Kirche bleibt. Wie nun die beiden Inspektoren und Patronen, Staat und Kirche, sich in Anerkennung des gegenseitigen Bedürfens befreundet halten, so werden auch ihre beiden Pfleglinge, Schule und Haus, in freundlichem Frieden bleiben, sobald und so lange dieses auf bestimmte Auseinandersetzung der Rechte gegründet ist. Die Inspektion der Schulen aber durch die einzelnen Pfarren kann zu keiner solchen Auseinandersetzung, sondern nur zur Verwirrung dieser Rechte führen. Nur im Auftrage des Staates kann der Geistliche als Inspektor der Schule fungiren, und wen könnte man wohl unzweckmäßiger dazu wählen, als den gleichzeitigen Inspektor des Hauses, wenn man nicht etwa die Verschiedenheit der Prinzipien völlig verkennt. —

Mit diesen Gründen haben diejenigen Pädagogen und Staatsmänner, welche für die Emanzipation stimmen, diese Nothwendigkeit derselben zu begründen gesucht, und wir gehen nun zur Darstellung der Gründe ihrer Gegner über. Der erste Grund, welchen diese gegen die Trennung von Kirche und Schule aufstellen, ist: die niedere Bildungsstufe vieler Volkslehrer.

Was diesen Punkt betrifft, so kann dieses Hinderniß, wie die Vertheidiger der Emanzipation sagen, bei einem guten Willen der Regierungen in 15 bis 20 Jahren durch Errichtung zweckmäßiger Bildungsanstalten für den Schulstand gehoben seyn, wenn es je als Hinderniß zu betrachten ist, und wenn nicht gerade umgekehrt, die Emanzipation der Schule das sicherste und schnellste Mittel ist, den Schulstand auf eine zeitgemäße Stufe der Bildung zu stellen. Gesetzt aber auch, es seyen nur wenige unter den Schullehrern im Stande, ihre neue Stellung zu begreifen und würdig zu behaupten*), so wäre dieß denn doch kein Grund, die Emanzipation der Schule zu unterlassen, oder hinauszuschieben**). Eine gute Sache kann nicht frühe genug bewerkstelligt werden, und neue Einrichtungen und Gesetze dieser Art im Staate sind ja nicht für die Gegenwart allein, sondern hauptsächlich für die Zukunft berechnet. Als Moses seinem Volke eine Verfassung gab, die

*) Was allerdings bei der jetzigen Generation von Lehrern noch häufig zu fürchten wäre, welche größtentheils in Beziehung auf Charakter und Bildung noch so tief stehen.

**) Es wäre dieß nur ein Grund, die Emanzipation mit Vorsicht und allmählig ins Leben treten zu lassen, damit nicht durch die der Emancipation Unwürdige zu viel momentaner Schaden verursacht würde.

seinen Namen forttragen und verherrlichen wird, bis an's Ende der Zeiten, da rechnete er nicht auf das lebende Geschlecht der Hebräer, dem er die neue Verfassung bekannt machte, sondern auf das heranwachsende Geschlecht, und deßhalb ließ er auf 40jährigen Zügen, die ältere Generation in der arabischen Wüste absterben. Die mosaische Verfassung war, als sie gegeben wurde, mehr für die Zukunft, als für die Gegenwart gegeben, mehr für das kommende, als für das lebende Geschlecht berechnet. Und hat nicht auch der erhabene Stifter unserer Religion, der durch seine dreijährige öffentliche Wirksamkeit die neue Verfassung des Reiches Gottes auf Erde, die sittliche Umbildung der ganzen Menschheit begründete, von der heranwachsenden Jugend und nicht von dem mit ihm lebenden Geschlechte, die Durchbildung und weitere Verbreitung des Reichs der reinen Wahrheit und Tugend erwartet, als er, mit dem Troste einer bessern Zukunft im Herzen, ausrief: Lasset die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn ihnen ist das Reich Gottes. Ueberhaupt bietet die Geschichte in allen ihren Zeiträumen, wo etwas Neues und Besseres an die Stelle des Veralteten und Abgestorbenen trat, das wichtige Ergebniß dar, daß weniger das — im Augenblicke der Um- und Fortbildung lebende, als das folgende Geschlecht der Wohlthaten und Segnungen der neuen Ordnung der Dinge sich erfreuen konnte. Erinnern wir uns nur an das Zeitalter der Kirchenverbesserung. Es wurden die unermeßlichen Folgen des damaligen Eintritts der religiösen und kirchlichen Freiheit ins öffentliche Leben erst unter den spätern Geschlechtern sichtbar, nachdem sie zur Anerkennung und Behauptung der errungenen religiösen Freiheit reif geworden waren. Auf ähnliche Weise trat in unserer Zeit die Idee der bürgerlichen und politischen Freiheit ins öffentliche Staatsleben ein. Können wir wohl annehmen, daß Alle, denen der Genuß dieser Freiheit zu Theil werden sollte, damals schon denselben begriffen und zu würdigen wußten; kann Jemand mit Wahrheit behaupten, daß schon jetzt alle Glieder des Volkes für die ihnen gegebenen Verfassungen reif und würdig seyen, und haben sie darum nicht dennoch die Segnungen dieser Freiheit genossen, wenn sie sie auch nicht begriffen. Wann soll denn einmal die Zeit der Emanzipation der Schule kommen, wenn man harren will, bis alle Glieder derselben fähig und würdig sind, dieselbe zu genießen, und wie soll denn das geschehen, wenn nicht eben eine würdigere Stellung der Schule selbst das Mittel wird, ihre Glieder auf den Grad der

Bildung zu heben, von dem aus sie ihre wahre Stellung in der Menschheit begreifen können.

Die Kirche, sagen ferner die Gegner der Emanzipation, sey seit ihrer Stiftung im Besitze des Rechts, Schulen zu errichten, zu leiten und zu beaufsichtigen gewesen, und wohlerworbene und so lange geübte Rechte könnnen und dürfen nicht angefochten werden, denn die Schule ist eine Tochter der Kirche. Dagegen bemerken die Stimmen für die Emanzipation:

1) Die Geschichte weiß in den ersten Zeiten des Christenthums nichts von Schulen; das Christenthum stellte sich damals nicht als ein kirchliches hin, wie es heut zu Tage gestaltet ist, sondern es war bald Gespräch, bald Mittheilung, bald Berathen über tiefere Angelegenheiten, die erst nur in dem Herzen erwachsener und erfahrener Menschen rege werden konnten.

2) In den drei Pastoralbriefen des N. Test., aus denen der evangelische Geistliche die Regel seines Amtes schöpft, steht kein Wort von der Inspektion der Elementarschulen. Wann hat die älteste Kirche, deren Vorbild wir ehren, jemals diese Inspektion den Geistlichen zur Pflicht gemacht? Wer gibt denn irgend Jemand das Recht, die Würdigkeit zum geistlichen Amte an eine Bedingung zu knüpfen, deren Geltung sich historisch und dogmatisch gar nicht, und philosophisch ebenso wenig beweisen läßt. Im Gegentheile wird die philosophische Forschung nach den Prinzipien von Kirche und Schule, ganz im Einverständnisse mit dem bemerkten Stillschweigen der heiligen Schrift und der ältesten Kirche darthun, was oben über die innere Unabhängigkeit der Schule gesagt worden ist. Je weniger die prachtvolle Ordnung des Klerus in 7 Klassen, wie sie einst im Süden erfunden und eingeführt ward, auf den ärmeren und einfachern Norden paßte, und je scheuer man zugleich war, im geringsten von ihr abzuweichen, um desto mehr empfahl es sich, die vier untern Klassen zu der so höchst nothwendigen Vorbereitung künftiger Geistlichen und nebenbei zum Unterrichte der übrigen Jugend zu verwenden. So wurden die Subdiakonen, Akoluthen, Lektoren und Ostiarier zu Elementarlehrern gestempelt und ihnen die Aufgabe gesetzt, eine Pflanzschule zu hegen, aus welcher der Klerus fort und fort seinen Bedarf und Nachwuchs ziehen könne. Die Reformation und noch mehr die sie begleitenden Umstände veranlaßten, daß die drei höheren und vier niederen Ordnungen des Klerus in zwei zusammengezogen wurden, deren die erste die drei oberen, die andere aber die vier unteren in sich begreifen und dem

Bedürfnisse nach ersetzen sollte. Aus Gewohnheit, die durch das edle Streben der Glaubensreformatoren unterstützt wurde, ließ man den Letzteren die Beschäftigung mit den Elementarschulen, während sich die Erstere der lateinischen Schulen wirksam annahm. So entstand die wunderliche Anordnung in der protestantischen Kirche, daß die Elementarlehrer an den Pfarrorten zugleich Subdiakonen, Akoluthen, Lektoren und Ostiarier sind.

3) Hätte auch die Kirche diese Rechte, so folgt daraus nicht, daß sie sie mit Recht habe und daß sie ihr nicht entrissen werden dürfen, denn nach demselben Grundsatze dürfte dann ja auch die protestantische Kirche nicht von der katholischen getrennt werden

4) Kann man mit viel mehr Recht behaupten, die Kirche sey die Tochter der Schule, als umgekehrt. Denn die Schule ist älter als die Kirche, die Schule ist so alt als die Menschheit selbst ist. Mit dem ersten Säugling, den das erste Paar gezeugt hatte, fing auch die Schule an — Lernen und Lehren. Und nur ein unrichtiger Begriff von Schule kann zu einer so anmaßenden Behauptung veranlassen.

Die Gegner der Emanzipation gehen ferner von dem Begriffe der Allgemeinheit der Kirche aus, um die Unterordung der Schule unter dieselbe zu beweisen. Die Kirche, sagen sie, ist die höchste, die göttliche Idee in der Menschheit, aus welcher und zu welcher sich alles, wie die innerliche und äußerliche Handlung eines Individuums bewegt. Dagegen bemerken die Vertheidiger: daraus folgt so wenig die Unterordung der Schule unter die Kirche, als die Herrschaft der Kirche über alle politischen und bürgerlichen Verhältnisse. Dieser Begriff der Kirche in dieser Anwendung, ist der Begriff der Kirche in dem Gregorianischen Zeitalter, ist der Ausspruch der absolutesten Hierarchie; wird der Begriff aber rein geistig gefaßt, so wird die Schule, auch unter anderer Inspektion derselben keineswegs entzogen, so wenig als ein lebendes Glied ohne Leib seyn kann. Wie paßt also dieser tiefe und heilige Begriff der Kirche auf die Behauptung, die Schule dürfe von der Kirche nicht getrennt werden, weil diese ein Allgemeines sey.

Es liege, sagen ferner Jene, im Interesse der Schule selbst, sogar der Menschheit, die Elementarschulen in den Gehorsam der Kirche zurückzuführen, oder, wie man es ausdrückt, das religiöse Prinzip in dieselben zum herrschenden zu machen. Man bedenke aber bei diesem Einwurfe nur, was oben von der eigenen Aufgabe und von dem Interesse der Schule gesagt wurde, man bedenke nur wie sehr überall und

jederzeit der Elementarunterricht unter der absoluten Herrschaft des kirchlich-religiösen Prinzips darnieder lag, und welche nachtheilige Folgen dieses für die formale Bildung und das zeitliche Wohlergehen des Volkes hat, so wird man eine solche Zurückführung der Elementarschulen doch niemals gut heißen können, wenn und so lange man Hoffnung hat, die beklagten Uebelstände durch besonnenes Fortschreiten zu beseitigen.

Wir kommen nun noch auf die Frage: wie die Emanzipisten die Selbstständigkeit der Schule bewerkstelligt wissen wollen. Sie sagen: Wir erlangen diese Veränderung nicht auf dem unsichern und gewagten Wege der plötzlichen Umkehrung des Bestehenden, folglich nicht auf dem Wege der Revolution, sondern auf dem Wege zeitgemäßer, umsichtig angeordneter, aber mit Festigkeit durchgeführter Reformen.

Im Allgemeinen läßt sich darüber nur Folgendes bestimmen. Da es der Zweck der Schulinspektion ist, die ihr untergebenen Anstalten ihrem Prinzip und ihrer Aufgabe treu zu erhalten und dafür zu sorgen, daß sie letztere auf die beßte und vollständigste Weise, gemäß der bestehenden Gesetzen, zu lösen suche, so kommt es vor Allem darauf an, daß man den Elementarschulen ein eigenes Prinzip und eine eigenthümliche Aufgabe zuerkenne, welche beide von den Vorgesetzten wie von den Lehrern wohl begriffen, den allgemeinen Verfügungen über das Schulwesen zu Leitsternen dienen, die Anordnung des Lehrplans bestimmen und von dem Inspektor stets im Auge gehalten, und bei seiner Amtsfähigkeit unzweideutig berücksichtigt werden. Als Prinzip der eigentlichen Schulen überhaupt, also auch der Elementarschulen, ist die formale Bildung der Erkenntnißkräfte festzusetzen und als Aufgabe derselben: die Vermittlung dieser formalen Bildung durch Mittheilung derjenigen Elemente, auf die man sich, den gebietenden Umständen nach, beschränken muß. Hierauf beruht die Selbstständigkeit der Schule und die Bestimmtheit ihrer Sphäre. Den Pfarrern allein kann dieß Geschäft, der Natur der Sache nach, nicht überlassen werden, und ein stetes Leiten und Regeln der Schulinspektion des Pfarrers durch dessen Obern, wie es zeither üblich war, ist offenbar zu ungenügend und mit gar zu vielen Nachtheilen verknüpft. Wie ist der Charakter einer solchen Schulinspektion zu denken? — Der Staat ist es, der sie fordert und nicht die Kirche, weil ja bei einem Unterrichte in den Elementen die Verschiedenheit der Kirchen und selbst der Religion ganz und gar keinen Unterschied macht,

und das Prinzip der Kirche ein wesentliches anderes ist. Der Staat muß zunächst wünschen, daß alle seine Glieder eine, ihrem irdischen Berufe nothwendige formale Ausbildung und Kenntniß der Elemente besitzen; folglich gehören die Schulen und Seminarien in seinem Bereiche; die Elementarlehrer dienen zunächst seinem Zwecke und sind also auch *seine* Diener, folglich hat auch *er* allein die Inspektion über dieselben. Wenn er sie bisher der Kirche überließ, so war dieß nach philosophischen Rechtsbegriffen von der Zeit an, da die Elementarschulen aufhörten, dem Kirchenzwecke ohne alles eigene Prinzip zu dienen, eine bloße Concession, und also die Geistlichen, sofern sie Schulinspektoren waren, *Staatsdiener*. Diese Anordnung macht sich von selbst, da die Schulen nicht auf einmal anfingen, sich ihres eigenthümlichen Prinzips und Zwecks bewußt zu werden, sondern nur allmählig von dem Dienste der Kirche sich ablösten. Wenn es dem Staate auch bequem ist, keine eigene Schulinspektoren zu besolden, so können doch die Mängel und wachsenden Nachtheile der zeitherigen Anordnung ihm auch nicht gleichgiltig seyn, und er muß wünschen, daß die Verschiedenheit der Confessionen ihn in keiner allgemeinen Gestaltung und Fortbildung des innern Schulwesens weiter hindere. Die Art und Weise der Schulinspektion läßt sich vorerst nur im Allgemeinen bestimmen. Wie allgemeine Anstalten der Aufsicht bedürfen, zumal die in ihrer Entwickelungsperiode begriffenen, so auch die Schulen. Diese Aufsicht muß also genügend seyn, ohne das Ansehen des Lehrstandes zu beeinträchtigen. Außer der tüchtigen Sach-, Fach- und Gesetzkenntniß des Inspektors, thut dazu eine weise Instruktion das Beste. Wem aber soll man die Inspektion übertragen? Wenn es möglich wäre, den nöthigen Fond dazu zu finden, so würde an sich genauer, und nach Beseitigung der ersten Schwierigkeiten, die Anstellung solcher Männer vorzuziehen seyn, die keinen andern Beruf zugleich zu erfüllen hätten, und ihre ganze Thätigkeit der Aufsicht über die Elementarschulen widmeten, also studirte Pädagogen und solche practisirende Lehrer, welche diesem Geschäfte in jeder Hinsicht gewachsen wären. Von ihnen kann man zugleich größere Leistungen fordern, weitere Inspektionskreise bilden und doch die Aufsicht kräftiger machen. Vorausgesetzt, daß man die niederen Gegenstände der Beaufsichtigung (Schulaufsicht, Besorgung der Baulichkeiten ꝛc.) auch hier eigenen, am Schulort wohnenden Schulvorständen übertrage, dürfte ein Inspektor den gewöhnlichen Umfang eines Kreises wohl überblicken können. Seinen

Wohnort würde er dann am besten in der Kreisstadt haben, und unmittelbar den Staatsbehörden untergeordnet seyn.

Das zweite, was man bei der Bewerkstelligung der Selbstständigkeit der Schule zu thun hat, ist die gehörige Scheidung der kirchlichen niedern Dienste einzelner Lehrer von ihrem Lehrerberufe. Denn wie die Lehrer zu diesen Diensten gekommen, ist oben erklärt worden, und daß dieser rein historische Umstand kein Recht für die Kirche begründe, sie auch ferner damit zu belästigen, ist von selbst klar. Wo es die Umstände zulassen, trenne man also die unteren kirchlichen Aemter von dem Staatsdienste des Lehrers auch der Person nach, weil die Vereinigung beider öfters Collisionen veranlaßt, die entweder das Wohl und die Regel der Schule, oder den bei kirchlicher Handlungen nöthigen äußeren Anstand bloßstellen.

Die einzigen etwas schwierigern Punkte scheinen die Einkünfte zu machen, die zeither an den meisten Orten den Küstern und Kantoren von den Trauungen, Taufen u. s. w. zugetheilt waren. Daß diese in der bisherigen Form nicht fortbestehen könnten, ist offenbar. Irgend eine genügende Auskunft wird man überall treffen können, zumal sich auf Billigkeit von den verschiedenen Seiten rechnen läßt; denn Gemeinden, Geistliche und Lehrer sind bei der Sache interessirt und haben zu wünschen, daß die Auseinandersetzung von Kirche und Schule in diesem Punkte besonders möglichst rein durchgeführt werde.

Dieß wären nun die Ansichten und Forderungen derjenigen Schriftsteller, welche sich für die Emancipation und die Einwürfe, welche die, für die bestehende Ordnung sich Aussprechende, dagegen machten.

Literatur:

Die Stimmen, die sich gegen die bisher den Geistlichen übertragene Schulaufsicht erhoben haben, sind aus früherer Zeit, von Büsching, Resewitz, Gedicke, Schulze und Seidenstücker und vor einiger Zeit Stephani, Harnisch, J. H. Voß, Dr. und Professor (Freimüthige und wahre Bemerkungen über den Schulstand) J. G. Kelber, Pfarrer, (Durch Gründe unterstützte Behauptung: daß der Schulstand vorzüglich in unsern Tagen wichtiger sey, als der geistliche Stand") und ein Ungenannter, D. J. H. V. („Der Prediger- und Schullehrerstand, ihre Verhältnisse zu einander u. s. w.") Eine widerlegende Prüfung der gegen die geistlichen Schulinspektoren (bes. v. Stephani) vorgebrachten Gründe hat Dachröder, eine Prüfung aber der von Voß, Kelber und Andern aufgestellten Sätze hat der Districtsschulinspektor und Pfarrer zu Grundlach, J. M. Solger versucht („Ueber den Vorschlag, die Volksschulen und ihre Lehrer von dem geistlichen Stande unabhängig und selbstständig zu machen" Nürnberg, 1829).

In neuester Zeit sprachen sich Schott (Kirche und Schule in ih-

rem Verhältnisse zu einander und über die Emanzipation der letzteren. Meißen, bei Klinkicht, 1834).

Dursch, (das Verhältniß der Schule zu Kirche und Staat ꝛc. Ulm 1833) und

Otto, Christ. Traugott, (Gegen die Emanzipation der Volksschule, Leipzig, 1834) gegen die Emanzipation; für dieselbe aber Folgende aus:

Pölitz, Hofrath, Jahrbücher der Geschichte und Staatskunst, 1832. Januar-Heft. Leipzig, bei Heinrichs.

Pustkuchen-Glanzow, Dr., Kirche, Schule und Haus, Elberfeld, Büschler, 1832.

Gräfe, Rektor, Schulrecht; oder: Das Rechtsverhältniß der Volksschule nach innen und außen. Quedlinburg, und Leipzig, 1829.

Entwickeln. Das Entwickeln ist nicht ein Zerlegen in Theile, wie das Zergliedern, sondern ein Auseinanderlegen von etwas Zusammengelegtem, um nicht nur seine Außenseite, sondern das Ganze, seinen Inhalt, so wie das in ihm etwa Verborgene zu sehen und zu erkennen. Der Lehrer entwickelt eine Vorstellung, wenn er das, was in einer Vorstellung (Begriff, Urtheil u. s. w.) eingewickelt, was darin enthalten ist, aufsucht, hervorhebt, und einzeln vorstellt, um dadurch zu neuen oder zu deutlicheren Vorstellungen zu führen.

So sagt man von einem Kind, es entwickle sich, wenn die in ihm bisher verborgenen Anlagen wirksam, mithin sichtbar zu werden anfangen, und eben so entwickelt sich aus der Knospe die Blüthe, wenn sie, die vorher in der Knospe versteckt war, hervorzubrechen beginnt. Es wird der Schüler auf Wahrheiten hingeführt, die in — vor ihm schon erkannten — Wahrheiten, in schon erlangten Begriffen schon enthalten, oder doch begründet sind.

Bei allen Lehrformen kann entwickelt werden. Am selbstthätigsten geschieht es jedoch nach der heuristischen, am sichersten und zugleich mit Selbstthätigkeit des Schülers bei der katechetischen. Die Entwicklung ist eine Hauptkunst des Katecheten und der wesentliche Vorzug der socratischen Lehrart. — Wer geschickt entwickeln will, muß sich nicht nur der Vorstellungen im Ganzen, sondern auch ihrer einzelnen Merkmale und ihres gesammten Inhalts deutlich bewußt seyn, er muß überhaupt Gewandtheit, Klarheit und Bestimmtheit im Denken haben. Man unterscheidet das Entwickeln, sofern es entweder ein bloß *verdeutlichendes* oder ein *hervorbringendes* ist. Bei jenem will man bloß die Erkenntniß, einen Begriff, ein Urtheil verdeutlichen, indem man das Ganze nach seinem ganzen Inhalt anschauen läßt — bei diesem will man neue Erkenntnisse, Begriffe, Urtheile hervorbringen, indem man dem Schüler zeigt, daß diese nothwendig aus schon erlang-

ten Erkenntnissen folgen. So kann ich z. B. den Begriff der Gerechtigkeit Gottes an sich entwickeln, um ihn zu verdeutlichen, ich kann aber auch aus ihm die Gewißheit unserer Unsterblichkeit entwickeln. Im ersten Fall ist die Entwicklung bloß verdeutlichend, im zweiten hervorbringend. Hat der Schüler von etwas nur eine dunkle Vorstellung, so entwickle ich, um zu verdeutlichen, fehlt ihm eine Vorstellung ganz, oder hat er eine andere, aus welcher die erstere hergeleitet werden kann, so entwickle ich, um hervorzubringen.

Entwicklungsperioden, (siehe Natur, menschliche).

Erdbeschreibung. Der Unterricht in der Geographie ist nicht nur von materiellem, sondern auch von formalem Nutzen. Wird er nämlich zweckmäßig betrieben, so ist er ein ganz vorzügliches Mittel, das Namen-, Orts-, Zahlen-, und Sachgedächtniß zu üben, und den Sinn im Auffassen und Orientiren zu stärken. Die Erdbeschreibung gibt dem Kinde ein möglichst treues Abbild von der Erde, sie lehrt es den Menschen auf den verschiedenartigsten Stufen der Cultur kennen, sie macht es mit dem Nutzen der Thiere, Pflanzen und Mineralien bekannt, und läßt es mit Ehrfurcht die Wunder der Natur, die Weisheit und Güte Gottes und die Sorge für alle Geschöpfe gewahren. Die Kunde von fremden Ländern und Meeren, von Sitten und Gebräuchen, von Bestrebungen u. s. w. des Menschen ist, wie die Natur-Wissenschaft überhaupt, ein wahrhafter Schmuck in der Gesellschaft, und in ihr liegt eine reiche Quelle nützlicher Einrichtungen.

Der Lehrgang in der Geographie ist folgender:

I. Stufe. Untere Klasse.

Als Vorbereitung und Einleitung in die Erdkunde beginnt man mit der Betrachtung eines Hauses nach seiner Lage, Größe, Umgebung, Eintheilung, Einrichtung seiner Bewohner und ihrer Gewerbart. Ebenso kann man zu diesem Behuf den Garten, ein Stück Feld darstellen, und es in rohen Zeichnungen abgebildet an der Wandtafel anschauen lassen.

II. Stufe. Mittlere Klasse.

Hier behandle man die Topographie (Ortsbeschreibung). Denn der Elementarunterricht muß sich, wenn er zweckmäßig seyn soll, an die Heimath anschließen. Man lasse zu dem Ende den Wohnort geographisch auffassen, indem man hinweist auf seine Lage, (welche Seite liegt nach Morgen, Mittag, Abend?) auf seinen Umfang, (wie viel Minuten, Stunden im Umkreis, Durchschnitt?) seine Begrenzungen nach den verschiedenen Seiten, (Wald, Feld, Gärten, Berge, Flüsse,

Bäche, Teiche,) seine Eintheilung, (nach Straßen, Gassen, Plätze,) auf die Beschaffenheit seines Bodens, (fruchtbar, unfruchtbar, steinig, sandig, feucht,) auf seine Bewohner, Religion und Ortsverfassung, (wie viel Seelenzahl, welches Glaubensbekenntnisses — protestantisch — reformirt — katholisch — Juden, Ortsvorstände,) auf die guten Anstalten (Kirchen, Schulen, Armenhäuser,) und auf die Erwerbszweige, (Ackerbau, Viehzucht, Holz, Handel, Manufacturen, Fabriken.)

Dabei benütze man sogleich die gegebenen Begriffe, um an sie weitere anzuschließen, die den Kindern noch unbekannt sind, und sie auf die eigentliche Geographie einzuleiten. Es findet sich am Heimaths-Ort Wasser und Land, und der Lehrer bemerkt nun gleich, daß bei weitem der größte Theil der Erdoberfläche mit Wasser bedeckt sey. Von dem Bach des Orts führt der Lehrer zu den Vorstellungen von Flüssen, Strömen, Teichen, Seen und Meeren; von den Hügeln der Gegend zu den Begriffen Berg, feuerspeiender Berg, mit ewigem Schnee bedeckter Berg, Gebirge, Vorgebirge; von dem Dorf oder Städtchen zu dem Begriffe Stadt, Residenz, Festung, Schloß u. s. w. Die Ackerstücke auf dem Feld führen zu dem Begriff der Vertheilung der Erde an einzelne Menschen und Völker, die Hinweisung auf das Familienverhältniß zu dem Begriff von Obrigkeit, Fürsten u. s. w.

Ist man mit dem Wohnort fertig*), an dessen Beschreibung, wie bemerkt, sogleich weitere aufhellende Vorstellungen angereiht werden müssen, so geht man zum Amt, dem Kreis, Bezirk, der Provinz, dem Vaterland über, mit Angabe der Hauptflüsse, Gebirge, Producten desselben, vergrößert so allmählig den Gesichtskreis des Kindes, und macht es empfänglich für den eigentlichen geographischen Unterricht. Außer unserm Staate gibt es noch mehrere andere, die ebenfalls deutsche Staaten sind, und welche zusammengenommen Deutschland bilden. Nun gibt es wieder viele andere Staaten und Länder auf der Oberfläche der Erde, und diese wird in 5 Erdtheile eingetheilt. Der Erdtheil, zu dem wir gehören, heißt Europa. —

Auf diesem Wege nun lernen die Schüler allmählig die Haupt-Länder Europa's und die 5 Erdtheile im Allgemeinen kennen. Um jedoch den Unterricht fruchtbar und interessant zu machen, lasse man es nicht an Bemerkungen fehlen, wie folgende: in einigen Ländern ist es immer sehr heiß, in andern sehr kalt, in andern dagegen gemäßigt,

*) Einen Begriff von Landcharten gibt man, indem man das Dorf mit seinen Umgebungen an der Tafel zu zeichnen versucht, wie denn überhaupt der ganze Unterricht auf dieser Stufe, jedoch ohne planlos zu seyn, sich an Anschauungen der Kinder anschließt und von diesen weiter führt.

und darnach richten sich auch die Erzeugnisse des Bodens. In heißen Ländern findet man saftreiche, kühlende Früchte u. s. w., in kalten fast gar keine Gewächse, nichts als Schnee und Eis, und viele Pelzthiere. Um die Erde und zwischen der Erde fließt ein großes Gewässer, das nennt man Meer. Das Wasser in demselben ist salzig; auf demselben fährt man mit großen Schiffen, in demselben leben viele außerordentlich große, so wie viele kleine und seltsam gestaltete Thiere; oft werfen heftige Stürme die Schiffe umher, werfen sie an Felsen, und zertrümmern sie. Die Schiffe segeln auf dem weiten Meer umher, um aus fremden Ländern und Erdtheilen Waaren zu holen und Handel zu treiben u. s. w.

III. Stufe. Oberste Klasse.

Hier beginnt der eigentliche geographische Unterricht. Kenntniß der Oberfläche der Erdkugel, Eintheilung derselben. Hier ist auch der kleinste Globus das zweckmäßigste Hülfsmittel zur Veranschaulichung. Nach der Mittheilung der nöthigsten Kenntnisse aus der mathematischen Geographie*) folgt das Wichtigste aus der allgemeinen Erdbeschreibung: Land- und Wasser-Vertheilung auf der Erde. — Die fünf Erdtheile — die fünf Meerestheile**) von den Bewohnern der Erde, ihre Verschiedenheit nach Farbe und Culturzustand — von Hauptprodukten der verschiedenen Welttheile. Immer nur das Allerwichtigste. Bei Asien übergehe man die biblische Geographie nicht. Hat man so die vier Welttheile in ihrem Umfange und Grenzen, nach ihrem Klima, Hauptprodukten und Bewohnern, in den allgemeinsten Umrissen dargestellt, so geht man auf Europa über, behandelt dieses etwas ausführlicher, d. h. man gibt die Hauptländer, ihre Grenzen, Bevölkerungszahl, Religion, Hauptflüsse und Hauptgebirge, Hauptprodukte an. Von den europäischen Ländern kömmt man nun zu Deutschland.

Das Vaterland gehört zu Deutschland, und ist ein Bestandtheil des deutschen Bundes. Deutschland wird erörtert

a) nach seiner Größe und Grenzen,
b) nach seinen Hauptgebirgen, Flüssen und Meeren,
c) nach seiner Natur und Kunstprodukten,
d) nach seiner Eintheilung in Länder, mit Benennung der Hauptstädte,
e) nach seinen Hauptdialekten.

---

*) Die mathematische Geographie ist die Kenntniß der Erdkugel. Es kömmt also hier die Gestalt, Oberfläche, Bewegungum die Pole und die Sonne, Aequator u. s. w. vor.

**) Das Festland besteht aus Erdtheilen, Ebenen, Gebirgen, Thälern. Das Wasser aus Meeren, Meertheilen, Seen; Wasser und Land: Inseln, Halbinseln, Meerbusen, Vorgebirge, Landengen.

Nun erst folgt die eigentliche Heimathskunde, d. h. das Land, zu welchem das Kind gehört.

Man gibt dessen Größe nach dem Flächeninhalte und seine Einwohnerzahl an; es werden die physischen Bestandtheile der Oberfläche die merkwürdigsten Gebirge, Thäler, Seen und Flüsse aufgeführt. Die Naturprodukte werden nach den drei Reichen der Natur abgehandelt. Kunstprodukte mit Benennung der Künste und Handwerker, die sie verarbeiten, nebst den Anstalten zur Beförderung der Kunst und des Gewerbfleißes. Die Bildungs- und Wohlthätigkeitsanstalten, und überhaupt segensreiche Einrichtungen zum Wohle der Kirche und des Vaterlandes. Die Regierungsverfassung, der Landesherr.

Nach diesem hier aufgestellten Gang, knüpft sich also der Elementarunterricht an die Heimath an, und endet mit der Anschauung des Globus, um von dort aus erst ein eigentlicher geographischer Unterricht zu werden, das Nöthige aus der allgemeinen Geographie, dann die Kenntniß fremder Erdtheile und zuletzt die von Europa zu geben, und da bei dem Heimathslande eine nach dem Zwecke der Schule mehr oder weniger vollständige Heimathskunde zu werden.

Wie weit nun der hier gegebene Lehrgang zu verfolgen und wo er zu verkürzen, hängt ganz von der Zahl der Classen ab und das Wieviel auf jeder Stufe muß dem Lehrer ein Leitfaden bestimmen, den man leicht in Schulkonferenzen für die verschiedenen Bedürfnisse entwerfen könnte. Eine Hauptsache ist, daß die Kinder sich orientiren lernen und ein Bild von den Grenzen und Lagen der Länder u. s. w. geistig fest auffassen. Man zeichnet zu dem Ende ihnen von jedem Erdtheile und jedem Lande die Umgränzungslinien und Hauptflüsse hin und lasse sie nachher dieselben aus dem Kopfe nachzeichnen, denn das Kartenzeichnen ist eines der vorzüglichsten Mittel, dem Schüler geographische Kenntnisse beizubringen. Man lasse sie ferner den Ort bezeichnen, wo diese oder jene berühmte Stadt liegt, lasse sie angeben nach welcher Himmelsgegend sie gehen und welche Meere, Flüsse, Gebirge und Hauptstädte sie zu passiren hätten, wenn sie von Hamburg nach Wien, von Frankfurt nach London, von München nach Madrid, Venedig u. s. w. wollten. Auch wichtige historische Begebenheiten erwähne man gelegentlich bei Orten, wo sie sich zutrugen, doch müssen dieselben welthistorisch wichtig oder in der vaterländischen Geschichte von Bedeutung seyn, z. B. bei Erwähnung der Stadt Leipzig, die Schlacht von Leipzig; bei Augsburg, den berühmten Reichstag: bei Mainz, Nürnberg, die Erfindung der Buchdruckerkunst, der Uhren u. s. w.

Literatur.

Volger, Dr., Anleitung zur Länder und Völkerkunde für Bürger- und Landschulen. 2 Thle. 2te Aufl. 1 Rthlr 10 Sgr. Steins, kleine Geographie. 10te Aufl. Leipzig. 16 Gr. Niemann, Leitfaden zum Unterricht in der Erdbeschreibung für die untersten Classen. 8. Quedlinburg. 8 Gr. Cannabichs kleine Schulgeographie 1818. 10 Gr. Hennings Elementarbuch für den Schulunterricht in der Geographie. 4te Aufl. Bamberg, 1816. Zeune, Erdtafel zum Gebrauch für Bürgerschulen. Berlin, 1811. (2 Gr.) Heussinger, Elementargeographie mit Kärtchen. Dresden, 1827. Karten zum Kartenzeichnen v. Gaspari, Engelmann.

Erkenntniß-Vermögen, (Bildung). Die Nothwendigkeit der Bildung dieses Vermögens geht daraus hervor, daß bei einer ungebildeten Anschauungskraft, einem schwachen Gedächtniß, einer sich selbst überlassenen Einbildungskraft, einem Verstand, der unfähig ist, richtige Begriffe zu bilden, und ein gesundes Urtheil zu fällen — kurz bei einer ungebildeten Erkenntnißkraft keine sichere Willensthätigkeit, kein richtiges Gefühl statt finden kann, wie denn überhaupt die meisten, selbst sittlichen und religiösen, Fehler im Mangel an gebildeten Erkenntnißkräften ihre Quelle haben. Mit dem Eintritt des Kindes in die Periode des Verstandes beginnt die öffentliche Erziehung desselben durch die Schule. Das Erste woraf nun der Lehrer zu sehen hat, ist die Entwicklung und Bildung des Erkenntniß-Vermögens. Der Anfang besteht in der Uebung der sinnlichen Anschauung (vergleiche diesen Artikel), d. h. in der Sinnen-Uebung.

Mit sinnlichen Vorstellungen beginnt die Thätigkeit des Verstandes und diese werden durch die Sinnen-Werkzeuge vermittelt; je vollkommener nun diese sind, desto reicher und vollständiger werden auch die Anschauungen, denn von dem Grad ihrer Bildung hängt auch die Richtigkeit und Deutlichkeit der Vorstellungen ab. Dieß geschieht durch besondere Uebungen derselben, namentlich des Gesichts, des Gehörs und des Gefühls. Für das Auge sind besonders Uebungen im Freien und Schatten wohlthätig, wogegen das nahe Halten der Gegenstände (beim Lesen u. s. f.) Kurzsichtigkeit erzeugt. Das Gehör bildet sich durch Aufmerksamkeit auf die Verschiedenheit der Töne, und ihm schadet der betäubende Schall, wie Schießen, Einschreien in die Ohren. Auch das Gefühl läßt sich schärfen, wenn man ihm die Hilfe des Gesichts und des Gehörs entzieht und so seine Kraft zu steigern sucht. Nicht zu übergehen ist die Bildung der Sprachorgane, damit sie richtig bestimmt und deutlich und wohlklingend sprechen lernen.

Um endlich die Aufmerksamkeit des Kindes rege zu machen und

ihr Erkenntniß-Vermögen in Thätigkeit zu setzen, vermehre man den Vorrath Aufmerksamkeit hervorbringender Gegenstände, woran es den Beobachtungsgeist übt und die Denkkraft stärkt.

Ein zweckmäßiges Mittel hiezu ist ein Vorrath von guten Bildern, so wie auch die Spielsachen als Bildungsmittel benützt werden können, wenn man sie mit Vorsicht wählt und dazu anwendet, des Kindes Nachdenken zu wecken. Daß vernünftige Erzieher mit dem Fortschreiten der Jahre dahin arbeiten, daß sich der Geschmack an kindischen Spielereien verliere und das Tändeln dem Ernst weiche, versteht sich von selbst.

Erinnerungskraft. Erinnerungskraft ist das Vermögen der Seele, schon gehabte Vorstellungen wieder hervorzurufen (also das reproductive Gedächtniß-Vermögen) und sie als schon gehabte zu erkennen, oder sie wieder zum Bewußtseyn zu bringen. Die Bildung dieser Kraft ist von nicht geringer Wichtigkeit, weil sie, nach der Erfahrung, auf die übrigen geistigen Kräfte nnd zwar besonders auf das Gefühl, die Phantasie, den Verstand und die Willenskraft einen sehr bedeutenden Einfluß hat. Je reger die Erinnerungskraft ist, d. h. je öfter und stärker sie das mittelst der Gedächtnißkraft Aufbewahrte ins Bewußtseyn ruft, desto lebhafter ist auch stets das daran geknüpfte Gefühl und je reicher zugleich das Gedächtniß ist, desto größer ist auch das Gebiet und die Wirkungskreis der Phantasie. Verstand und Urtheilskraft können sich ohne Gedächtniß und Erinnerungskraft selten groß zeigen, da die Begriffe einen Reichthum von Anschauungen, die Bildung treffender Urtheile eine reiche Erkenntniß der Verhältnisse fordern, die man ohne Gedächtniß und Einbildungskraft nicht besitzen kann. Eben so verhält es sich auch mit dem Einfluß auf die moralische Willenskraft. Denn die Angewöhnung an bestimmte Bestrebungen des Willens hat ihren vorzüglichsten Grund im Gedächtniß und in dem Vermögen, das dort Aufbewahrte, jederzeit hervorzurufen. Je lebhafter also die Erinnerungskraft, desto empfänglicher ist der Mensch für gleiche Handlungen. —

Da nun nicht alle Vorstellungen, die das Gedächtniß bewahrt, so lebhaft bleiben, daß die Seele sich stets ihres Besitzes bewußt wäre, da sie leicht verlöschen, besonders, wenn sie lange Zeit nicht benützt und zum Bewußtseyn gebracht werden, so liegt äußerst viel daran, die Erinnerungskraft zu stärken und zu bilden. Rücksichtlich des Wesens der Erinnerungskraft und ihre Thätigkeit, so tritt oft die Wiedererinnerung ohne alle Anstrengung, ja unwillkührlich ein, (es fällt uns

etwas ein), oft aber ist sie mit Anstrengung verbunden. Diese Anstrengung heißt das Besinnen und das Erwachen der Vorstellung selbst die Wiedererinnerung. Letzterer geschieht nach den Associations-Gesetzen, d. h. nach den Regeln, nach welchen sich die Vorstellungen in der Seele vergesellschaften oder an einander knüpfen. Diese Gesetze sind:

1) Aehnliche und contrastirende oder gegentheilige Vorstellungen erwecken einander und dieß um so leichter, je größer die Aehnlichkeit oder der Contrast ist.

2) Gleichzeitige Vorstellungen erwecken sich, uns dieß um so eher, je längere Zeit und je öfter sie gleichzeitig vor der Seele standen.

3) Verstellungen, die an einem und demselben Ort vor die Seele traten erwecken sich, und dieß um so leichter, je öfter sie uns an einem und demselben Ort vereint vor die Seele treten. Wenn ich z. B. öfters an einem Hause vorbeigehe, aus dem jedesmal mir ein bellender Hund entgegen springt, so erwacht, so oft ich dieses Hauses ansichtig werde, die Vorstellung eines bellenden Hundes.

4) Auf einander folgende Vorstellungen erwecken einander und zwar erwecken die vorhergehenden, leichter die folgenden, als umgekehrt.*)

Alle Vergesellschaftung der Vorstellungen geschieht nach bestimmten Gesetzen, die sich auf die innere Beschaffenheit der Vorstellungen selbst, auf das Zufällige bei der Bildung und Aufnahme derselben oder auf die Operationen der höhern Denkkräfte gründen. Das Vermögen, die Vorstellungen zu verbinden heißt: Associations-Vermögen. Alle Vorstellungen, welche wieder vorgestellt werden sollen, müßen entweder selbst Anschauungen oder doch mit Anschauungen (der Sinne oder der Einbildungskraft) associrt seyn. Daher müßen auch Begriffe mit Anschauungen associrt werden, wenn sie behalten werden sollen. Solche Anschauungen sind die Wörter, deren Inbegriff die Sprache ist. Daher die wichtige Regel für den Unterricht: Was behalten werden soll, das bezeichne mit den bestimmten Wörtern, laß es in bestimmten Worten auffassen.

---

*) Es tritt eine ganze Reihe von Vorstellungen wieder vor unser Bewußtseyn, wenn mit dem Worte die erste Vorstellung gegeben ist, wie z. B. bei dem Anfangswort eines bekannten Gedichtes, eines Spruches u. s. w. Denn nach dem Gesetz der Gedankenverknüpfung wird das, was uns einst in Sinnesanschauungen vorkam, durch die natürliche Verbindung, welche unter den Vorstellungen statt findet, neu belebt und erscheint wieder vor dem Bewußtseyn.

Nicht nur Vorstellungen, sondern auch Gefühle, Meinungen und Wünsche verbinden sich in der Seele mit Vorstellungen und erwecken sich wechselseitig; eine Wahrheit, die für den Erzieher sehr wichtig ist.

Die Vollkommenheit der Erinnerungskraft hängt ab: 1) von der Thätigkeit des Vermögens, 2) von der Leichtigkeit, mit der es in Thätigkeit gesetzt wird, 3) von dem Reichthum der Vorstellungen, die ihm zu Gebote stehen, 4) von der Mannigfaltigkeit derselben, 5) von der Sicherheit und Richtigkeit, mit der es hervorruft, 6) von der Gewalt, die der Wille über dasselbe übt.

Planmäßige Uebung bildet diese Kraft am sichersten. Der Lehrer sorge dafür, daß die Schüler mit geistiger Thätigkeit, nicht bloß passiv, auffassen, er überhäufe sie nicht mit Vorstellungen, er sorge für Ordnung und Deutlichkeit und Interesse in Vortrag, er bringe Ordnung in die Vorstellungen oder Kenntnisse der Kinder und verbinde die neuern mit den ältern so, daß sie sich leicht wieder erwecken, er wiederhole oft, öfter auch längere Gedankenreihen z. B. am Schluß der Lehrstunden, besonders katechetischer Belehrungen, er lasse sie oft die Verbindung zwischen Vorstellungen und deren Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten aufsuchen, lasse oft angeben, wohin sie diese oder jene Vorstellung in ihrem Gedächtniß stellen, übe sie, verschiedene Vorstellungen zu classificiren, gebe ihnen öfter Veranlassung, daß sie sich besinnen müssen, er leite sie, mit Rücksicht auf die Associationsgesetze, bei diesem Geschäft, und lasse sie oft Geschehenes und Gesehenes erzählen und beschreiben und übe sie in der Reproduction des Memorirten.

Erotematische Lehrform, (siehe Lehrformen).

Erzählungen. Erzählungen sind für die Jugend sehr anziehend und lehrreich und besonders in den ersten Lebensjahren des Kindes unentbehrlich. Sie reizen die Aufmerksamkeit, regen die Wißbegierde der Kleinen auf, lehren, versinnlichen und veranschaulichen ihm viele wichtige Wahrheiten, ermuntern zum Guten und warnen vor dem Bösen. Alle Erzählungen müßen jedoch ihrem Inhalt nach faßlich anziehend, belehrend und unanstößig seyn.

Sehr zweckmäßig ist es, vorgetragene Erzählungen katechetisch zu behandeln, d. h. eine solche Unterhaltung darüber mit den Schülern anstellen, daß sie nicht nur die einzelnen Thatsachen bestimmt und deutlich angeben, sondern auch durch ihre Selbstthätigkeit solche Gedanken

und Urtheile erzeugen, die sich aus dem Stoff der Erzählung natürlich entwickeln lassen. Dazu gehört, daß man

1) nach einer schicklichen Einleitung des Gesprächs, die einzelnen Thatsachen, woraus die Erzählung besteht, nach einander, wenn gleich nicht in ununterbrochener Reihe katechetisch abfragt.

2) daß man besonders dabei die sittliche Urtheilskraft und die Vernunft des Schülers in Thätigkeit setzt, um ihm dabei behilflich zu seyn, sich Kenntnisse von dem was recht und unrecht ist zu verschaffen, so wie seine religiösen Begriffe zu vermehren, zu berichtigen und zu verdeutlichen und zugleich gute und fromme Gefühle, Gesinnungen und Entschließungen in ihm zu wecken und zu stärken. Am Ende des Vortrags lege man etwa noch bestimmte, zweckmäßige Wiederholungsfragen über die Geschichte und deren Anwendung vor und lasse wohl auch beides zuweilen von den Schülern mündlich oder schriftlich wiedergeben. Z. B.

Paul suchte wie ihr eben gehört habt, den Rudolph zu was zu bereden? Was sah Paul wohl ein? Aber wozu fühlte er dennoch Lust? Und welche Furcht hielt ihn nur zurück? Worüber suchte ihn Paul zu beruhigen? Was gelang ihm? Die böse Lust siegte also in wessen Herzen? Und doch fühlte er dabei eine peinliche Unruhe, denn was sagte ihm sein Gewissen? Aber war es denn wirklich eine sündige Handlung, die er vornehmen wollte? Mußte sie nicht heimlich und verstohlen geschehen? War es nicht das Eigenthum eines andern, das sie sich zueignen wollten? Konnten sie sich wohl damit beruhigen, daß der Mann, dem der Garten gehörte, Pflaumen im Ueberfluß hatte? Oder damit, daß es andere Kinder auch thäten? Oder damit, daß es kein Mensch sehen und erfahren würde? Warum konnte sie das Alles nicht beruhigen? Welcher unter diesen beiden dünkt euch der Strafbarste zu seyn? Warum? (weil er der Verführer war). Wie gieng es ihnen nun bei ihrer Dieberei? War das ein Unglück oder ein Glück für sie? In wie fern ein Unglück? Und wie fern ein Glück? Wovon wurden sie nun durch den Herrn des Gartens abgeschreckt? Wozu entschließen sie sich nicht so leicht wieder? Wie behandelte der Eigenthümer den bösen Paul mit Recht? Wie dagegen den verführten zitternden Rudolph? Womit durfte sich dieser nicht entschuldigen? An wen hätte er denken sollen? An wen erinnerte ihn auch seine Gewissensangst? Wogegen verstockte er sich aber? — So lasset euch nun diese Geschichte zur Warnung dienen und sprechet, wenn euch böse Buben verführen wollen, wie Joseph sprach: wie sollte ich so

großes Unrecht thun u. s. w.! Erinnert euch dann, daß der Allwissende ins Verborgene sieht und daß er alles ans Licht bringt, was im Finstern verborgen ist, so werdet ihr gewiß der Verführung widerstehen und unschuldig bleiben.

Erziehen. Erziehen heißt: planmäßig und absichtlich auf die Entwicklung der Naturanlagen Anderer einwirken und sie bilden. Das Uebereinstimmende in den Wörtern: aufziehen, erziehen und auferziehen ist der Begriff: sorgen, daß ein Mensch in den Jahren, wo er noch nicht für sich zureichend und zweckmäßig sorgen kann, zu der gehörigen Vollkommenheit gelange. Es findet jedoch zwischen diesen Ausdrücken der Unterschied statt, daß *aufziehen* bloß auf das Physische geht, also auch von Pflanzen und Thieren gebraucht wird, die beiden andern Ausdrücke *erziehen*, *auferziehen* sich aber auch auf die geistige Bildung beziehen, jedoch so, daß mit dem Wort *auferziehen* zugleich der Nebenbegriff verbunden ist: von der ersten Kindheit an erziehen. Hier ist nämlich das Aufziehen noch zugleich die Hauptsorge.

Erzieher. Wir sprechen hier nur davon, in wiefern der Volkslehrer Erzieher ist und seyn soll. Schon in so fern der Unterricht ein Erziehungsmittel ist, wird der Lehrer Erzieher, allein auch aus andern Gründen ist das Lehrer-Geschäft ein Erziehungs-Geschäft. Der Volkslehrer hat es nämlich nicht bloß damit zu thun, seinen Kindern Kenntnisse überhaupt beizubringen, sondern sein Unterricht muß die ganze Summe dessen umfassen, was zum Fundament des menschlichen Wissens und Könnens gehört. Es sind nicht einzelne Kräfte der Seele, die er in Anspruch nimmt, sondern die Totalkraft, welche er für seinen umfassenden Zweck anzuregen, zu üben und zu stärken hat. Es sind nicht einzelne wenige Stunden des Tages, sondern ein großer Theil derselben, welche die Kinder in der Volksschule zubringen; ja viele Jahre dauert diese Schulzeit fort und zwar gerade diejenigen Jahre, welche für die Erziehung die wichtigsten sind. Denn was bei dem Kind versäumt wird, läßt sich beim Jüngling und noch mehr beim Manne schwer und nie ganz nachholen. Hier in der Schule muß die intellectuelle und moralische Bildung statt finden und das anwachsende Geschlecht erzogen werden. Der Lehrer muß also außer dem *eigentlichen Unterricht*, sein Verhältniß zu seinen Schülern auf alle Weise benützen, um auf die gesammte Bildung derselben zur Erreichung ihrer allseitigen Bestimmung einzuwirken.

Die Schule soll und darf nicht bloß Unterrichts-, sondern auch Bil-

dungsanstalt*) seyn, was um so nöthiger ist, als der größte Theil der Menschen nur aus ihr seine Bildung entnehmen kann.

Der Lehrer hat also für die harmonische Entwicklung aller Kräfte des Schülers zu sorgen, um dadurch eine allseitige Ausbildung zu erzielen, dazu bieten ihm die Gegenstände des Unterrichts reichen Stoff — er soll seine ihm anvertrauten Zöglinge zu guten Menschen, zu treuen nützlichen Bürgern, wahrhaft frommen Christen erziehen und keine Gelegenheit unbenützt vorübergehenlassen, welche zu diesem hohen Zweck etwas beitragen könnte, denn sittliche und religiöse Bildung ist der höchste Zweck aller Erziehung. Der Lehrer, welcher nur unterrichtet, verdient den Namen Lehrer gar nicht, er ist ein bloßer Abrichter, und kann es nie verantworten, wenn innerhalb der kostbaren Schulzeit seine Schüler zwar mit mancherlei Kenntnissen vollgepfropft werden, dabei jedoch Kopf und Herz leer ausgehen und die Kinder an intensiver Bildung, nichts gewinnen, und moralisch schlechter die Schule verlassen, als sie dieselben betreten haben.

Ein ABC, ein Buchstabiren oder Lautiren und Lesen lernen legt zur Erziehung keinen Grund, eine Anweisung zum Schön- und Rechtschreiben, eine Uebung im Zählen und Messen liefert keinen Beitrag zur Bürgerbildung, und die Erlernung eines Katechismus, das Vorkäuen und Einpfropfen der Glaubens- und Sittenlehren macht keinen Christen. Erziehung nur kann einen erwünschten Erfolg hervorbringen.**) Ein ächter Menschenlehrer muß also auch Erzieher

*) Einer der größten Mängel in der Schullehrer-Bildung ist der, daß man sie mit den Grundsätzen der Menschen-Erziehung wenig oder oft gar nicht bekannt macht. Auf solche Weise muß das Schulmeisterthum immer mehr erhärtet werden und der Menschenfreund muß jammern, wenn er in so viel tausend Schulen erbärmliche Pfuscher die Kinder zu tausend und abermal tausend verkrüppeln sieht. Es wird nicht gefordert, daß gewöhnliche Schullehrer große Pädagogen werden sollen. Allein wenn sie nicht einmal den Menschen, das Subject, kennen lernen, den man ihnen zur Behandlung anvertraut, wenn sie nicht einmal von denjenigen Grundsätzen etwas erfahren, auf welchen die Behandlung des Menschen, den man ihnen zum Unterrichten übergiebt, überhaupt sich stützt; — dann sind sie in ihrem Beruf schlechter, als die Thier-Abrichter, z. B. Bereiter, denn von diesen wird die Kenntniß der Natur des Pferdes verlangt, wenn sie als Lehrer der Reitkunst auftreten wollen. Es ist wahrhaft sehr traurig, daß man bei dem Vorhaben, Thiere zum Abrichten zu geben, so sorgfältig umhersieht, um den zu wählen, welcher darin Wissenschaft und Kunst zugleich hat, aber bei dem Menschen-Unterricht sich so wenig oder gar nicht darum bekümmert, ob derjenige, welcher das große Geschäft übernehmen soll, davon mehr weiß, als einige mechanische Vortheile und Formen. (Graser).

**) Die Schulmeisterei oder das Schulmeisterthum ist das ärgste Hinderniß der erfor-

seyn. Wer Menschen unterrichten und sich dazu befähigen will, kann sich nicht begnügen, nur eine Unterrichtslehre zu kennen, sondern er muß auch die Lehre von der Erziehung inne haben und zwar eine solche Lehre, welche mit der Unterrichtslehre von gleichem Grund ausgeht und mit ihr einen gleichen Gang der Entwicklung verfolgt. Wer Lehrer, erziehender Lehrer seyn will, darf nicht glauben, daß es sich in seinem Beruf nur um das mechanische Mittheilen gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, um ein Abrichten zu gewissen Handlungen und einem gewissen Verhalten handle. Nein es bleibt die innere Cultur der Menschennatur, aller Kräfte des Menschen und die Leitung der Selbstthätigkeit derselben, die große Hauptsache. Das Kind soll anschauen, beobachten, prüfen, Begriffe bilden, urtheilen, schließen und so die Wahrheit finden lernen und in ihrer Erkenntniß fortschreiten, es soll dahin gebracht werden, daß es seinen Willen, seiner Pflicht und Bestimmung gemäß, selbst bestimmt und seine Gefühle selbst beherrscht, daß es selbst sich einen Charakter anbildet. Durch stetes Mittheilen und Abrichten aber, ohne innere Cultur, wird die Geistesthätigkeit geschwächt, das eigene Gefühl erstickt und der Mensch charakterlos, eine Maschine. Darum du Lehrer vergiß nie, daß du Erzieher seyn sollst. Du sollst pflanzen in einen weichen empfänglichen Boden und häufig da, wo sonst Niemand pflanzen würde. Du sollst die Saat ausstreuen, die in den zarten Gemüthern vorhandenen Keime des Guten, Schönen und Wahren entfalten; du sollst für Hunderte Vater und Mutter, ja oft noch mehr als dieselben seyn — du sollst die Kleinen ihrem zeitlichen und ewigen Glück entgegen führen, indem du Verstand und Herz bildest. Thust du das nicht, so verdienst du den Namen Lehrer, Erzieher nicht, so steht dein Unterricht, wie Hergenröther (in seiner: „Erziehung im Geist des Christenthums)" sagt, nur als ein mit Bändern geschmückter himmelhoher Baum da, den man ohne Wurzel in die Erde eingedämmt hat, unfähig eine Blüthe oder Frucht zu bringen, bloß auf einige Zeit zur Zierde und zum Gepränge, aber bald in seiner Gehaltlosigkeit untergehend, da ihm der Saft, das Leben, der Geist fehlt.

derlichen Volksbildung Nebst dem, daß in ihm kein Fünkchen Leben und Liebe waltet, als in wie weit es hier und da seine mechanische Uebung mit Eifer betreibt, so hat es ins besondere den heillosen Mangel, daß es den Wahn unterhält, zu einem Schulmeister gehöre Nichts mehr, als die Kunst recht gut zu lesen, zu schreiben, zu rechnen und außer diesem den Katechismus auszufragen. Leider sind aber auch so viele Höhere in dem verderblichen Wahn begriffen, man bedürfe zu diesem Stande keine bessere Subjecte. (Graser).

Erziehung. Unter Erziehung versteht man die naturgemäße, absichtliche und geordnete Einwirkung erwachsener Menschen auf die Kinder, um die ursprünglichen Kräfte und Anlagen des Menschen in ihrer Entfaltung zu leiten, zu stärken und bis zu dem Grad zu bilden, daß das zu erziehende Subjekt an seiner eigenen Vervollkommnung selbstständig weiter arbeiten und seine allseitige Bestimmung als Mensch erreichen kann. Es liegt somit in dem Begriff der Erziehung, daß sie keine neue Kraft schaffen, sondern bloß das im Keim Vorhandene und Verschlossene erregen, entfalten, beleben und stärken, daß sie der Natur Nichts fremdartiges anbilden, sondern bloß das ihr Eigene ausbilden könne — daß sie aber auch keine Anlagen ausrotten dürfe, denn jede ist an sich zweckmäßig und gehört zur Menschennatur, sie ist eine Einrichtung der ewigen Weisheit zur Bestimmung des Menschen.

A. Eintheilung der Erziehung.

Die Erziehung wird eingetheilt in

I. eine allgemeine,

1) körperliche (physische),

2) geistige. Diese zerfällt wiederum

a) in die intellectuelle (Verstandesbildung. b) psychische, ästhetische, (Gefühlsbildung). c) moralische (Willensbildung).

II. in eine besondere

Diese nimmt auf besondere Verhältnisse im Menschenleben Rücksicht und zerfällt deßhalb in mehrere Arten; z. B. in Hinsicht auf das Geschlecht in Knaben- und Mädchen-Erziehung; — hinsichtlich des Berufs in Erziehung des Landmanns, Künstlers, Gelehrten u. s. w.; hinsichtlich der Art in: häusliche (Familien-Erziehung), und öffentliche (Erziehung auf Schulen und in Erziehungs-Anstalten.)

Man theilt die Erziehung auch ein in:

1) körperliche und

2) geistige

oder in:

1) natürliche (physische) und

2) sittliche (moralische)

oder in Erziehung:

a) zum Menschen,

d) zum Bürger,

c) zum Christen.

Keine dieser verschiedenen Arten von Erziehung darf einseitig oder

ausschließend betrieben werden, denn nur aus ihrer zweckmäßigen Verbindung geht eine möglichst vollkommene Erziehung hervor.

Das Geschäft der Erziehung ist ein Dreifaches, nämlich: zu entwickeln, zu bilden, zu heilen. Sucht nämlich die Erziehung das Hervorbrechen und Aufstreben der kindlichen Kräfte überhaupt zu befördern und sie durch angemessene Uebungen zu stärken, so entwickelt sie; sucht sie, Harmonie in die sich entfaltende Kräfte zu bringen, und ihre Wechselverhältnisse zu einander zu berücksichtigen, so daß sie in gleichmäßiger und gleichzeitiger Gesammt-Entwicklung dem Ziel näher gebracht werden, so bildet sie; bringt sie die bereits verbildeten und entarteten Kräfte wieder in die natürliche Richtung, so heilt sie (pädagogische oder moralische Heilkunde).

B. Der Zweck der Erziehung ist:

I. Bildung des Menschen zum Menschen oder zur Humanität, d. h. zu allem dem, was die eigenthümlichen Vorzüge, die der Mensch vor den Thieren als vernünftiges Wesen voraus hat, in ihm erkennbar und wirksam macht. Dahin gehört:

a) Bildung des Gefühls für das Schöne und Erhabene in der Natur und Kunst. Dieses Gefühl äußert sich früh. Kinder finden noch sehr viel zu bewundern in der Welt, was der Erwachsene ganz gleichgiltig betrachtet. Von diesen niedern sinnlichen Gefühlen führt der gerade Weg zu den höhern Gefühlen des sittlich Schönen.

b) Bildung des Sinns für Wahrheit. Dieser wird in der Seele des Kindes durch die Aufmerksamkeit erweckt, die man in ihrem auf wissenswürdige Gegenstände zu erregen sucht. Alle Kinder sind von Natur neugierig und fragen gern, warum? wollen oft sogar das Warum von dem Warum wissen.

c) Bildung des Sinnes für Recht und Pflicht. Es liegt der Grundtrieb davon schon in der kindlichen Seele. Unverdorbene Kinder äußern oft ein starkes Gefühl des Unwillens, wenn ihnen oder andern Unrecht geschieht.

d) Aus diesen drei vereinigten Grundquellen bildet sich dann in dem veredelten Gemüth (Verstand und Herzen) der Sinn für Religion, d. h. einer Ehrfurcht für das vollkommenste Wesen, wozu ein guterzogener Mensch sehr bald das Bedürfniß fühlt.

II. Bildung des Menschen zum Bürger.

Mit dieser darf man nicht eher anfangen, bevor nicht in der Bildung zur Humanität schon ein guter Grund gelegt ist. Da man aber das Maaß dieses Grundes nicht bestimmen kann, indem die Bildung zur Humanität in diesem Leben nie vollendet wird; so müßen beide

wenigstens gleichen Schritt gehen und die Erziehung zum Menschen darf durchaus nicht über der Erziehung zum bürgerlichen Leben vernachläßigt werden. (Das ist seit Basedow die rühmliche Tendenz unserer Staaten, alle Schulen des Landes zugleich zu Humanitätsschulen umzuwandeln, wozu auch Gellert vieles beitrug).

III. Bildung zum Christen.

Als Glied der christlichen Kirche soll er dahin geführt werden, mit wahrem, festem, frommen Glauben den Herrn zu umfassen und sich vertrauensvoll ganz seiner Leitung zu ergeben, die heiligen Zwecke der Kirche Jesu zu ehren, nnd dahin zu streben, ein immer würdiges Glied der Kirche Jesu, des Gottesreiches des Herrn zu werden.

C. Bedürfniß und Anfang der Erziehung.

Die Erziehung ist Bedürfniß, denn die Erfahrung lehrt, daß die sich sebst überlassenen Kräfte, theils ohne fremde Hilfe zu keiner bedeutenden Ausbildung kommen können, theils nicht in der Richtung bleiben, welche sie ihrer Bestimmung gemäß, zu nehmen haben. Der Mensch darf also nicht dem Zufall, nicht der absichtslosen Einwirkung zahlloser Dinge und Umstände überlassen bleiben, das fordert seine Bestimmung, das gebietet die Pflicht und Gottes heiliger Wille. Wie der Mensch von seiner Geburt an in aller Hinsicht mehr, als das Thier aus weisen Absichten an eine fremde Hilfe, an eine schützende und leitende Liebe gewiesen ist, die das ersetzt, was kein Instinkt bewirken kann — so ist er es auch hinsichtlich seiner Entwicklung und Bildung. Es bedarf der Mensch der Erziehung und muß von andern erzogen werden, bis er sein Selbstführer seyn kann. Hieraus folgt, daß der Anfangspunkt aller Erziehung gleich in den Augenblick fällt, wo das Kind in diese Welt tritt. Der menschliche Körper hat Wartung und Pflege und der Geist schon frühzeitig die sorgfältigste Aufmerksamkeit nöthig, sollen beide nicht verkrüppeln, sondern ihre Kräfte gedeihen und reifen. Je tiefer die Kraft bei ihrer ersten Entfaltung gefaßt wird, desto leichter und sicherer ist sie zu leiten, je mehr dagegen die zweckmäßige Leitung des Kindes in den ersten Jahren seines Lebens vernachläßigt wird, desto schwieriger ist in der Folge das Geschäft des Erziehers. Deßhalb ist der früheste Zeitpunkt der wichtigste für die Erziehung.

D. Verhältniß der Erziehung zum Unterricht.

Ihren Zweck, die schlummernden Anlagen zu wecken und die erwachten zu stärken und zu leiten — gewiß zu erreichen, bedarf die Erziehung auch des Unterrichts. Der Begriff der Erziehung schließt den Begriff des Unterrichts in sich, denn indem die Erziehung alle

Kräfte entwickelt, legt sie den Grund zu allen jenen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, die der Zögling als Mensch und Bürger bedarf. Während die Erziehung, das in der Anlage des Zöglings Vorhandene bearbeitet, das von Natur gegebene entwickelt, wärend sie, wie Schwarz sagt, die Kraft in ihrem Mittelpunkt zur allseitigen Ausbildung erregt — so sucht dagegen der Unterricht dem Lehrling auch von außen Begriffe, Kenntnisse und Erfahrungen zuzuführen und seinen eigenen Kräften durch bewährte Gesetze und Methoden die glücklichste Richtung zu geben — er bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwicklung der Kraft und Aneignung des gegebenen Stoffes. Die Erziehung bildet das körperliche und geistige Vermögen zur Einheit und Vollendung; der Unterricht führt eins wie das andere in irgend einer besonders aufgefaßten Richtung zunächst zu einer einzelnen Vollkommenheit. Erziehung und Unterricht sind also zwar keine gleiche Begriffe, aber doch verwandt und es ist höchst wichtig, sie in ihrem richtigen Verhältnisse zu einander aufzufassen. Wie eine Erziehung ohne Unterricht nie ihren Zweck erreichen würde, so ist auch jeder Unterricht, der nicht zugleich erziehend ist, d. h. der nicht bei dem Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten auf die Gesammtbildung (moralische und intellectuelle) abzweckt und hinwirkt, nutzlos und einseitig. Wie alle Erziehung Unterricht fordert, so muß aller Unterricht erziehend seyn. Der Unterricht ist also ein Theil der Erziehung, ist Erziehung bei, durch und zur Mittheilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten.

Das, was der Mensch durch Erziehung an Ausbildung seiner Anlagen und Kräfte gewinnt, macht seine formale, das, was er sich an brauchbaren Kenntnissen sammelt, seine materielle Bildung aus und die letztere muß der ersteren stets untergeordnet bleiben.

Erziehung, körperliche. Unser Körper ist ein wesentlicher Theil unserer Natur, er ist die Wohnung und das Werkzeug unserer Seele und darum verdient er eine sorgfältige Pflege. Nur bei körperlicher Gesundheit kann der Geist ihn ungehindert für seine Zwecke gebrauchen, denn ist das Organ fehlerhaft, entbehren besonders die Theile, welche im nächsten Zusammenhange mit der Seele stehen, der Beweglichkeit und Dauerhaftigkeit, so kann der Geist weder gehörig aufnehmen, noch das Aufgenommene verarbeiten und das innerlich Verarbeitete wieder an die Außenwelt zurückgeben. Die körperliche Erziehung ist somit nicht nur wesentlich nothwendig, sondern sie beginnt auch der Sache der Natur gemäß früher, als die geistige. Sie besteht

nicht bloß, wie bei Thieren, in der Abrichtung des Körpers zu mechanischen Fertigkeiten, sondern in der höchstmöglichen Entwickelung aller in dem Organismus des Körpers, ohne Nachtheil derselben, versteckten Kräfte zu einem vernünftigen Selbstgebrauch. Alles muß dazu beitragen, diese physische Entwickelung zu fördern, wie gesunde Luft, angemessene Kleidung und Nahrung, Reinlichkeit, Thätigkeit u. s. w. Leider wird aber dieß sowohl in der häuslichen als öffentlichen Erziehung selten so beachtet und berücksichtigt, als die Wichtigkeit der Sache es erheischt.

Ob nun gleich die körperliche Erziehung mehr in den Händen der Eltern liegt, so muß doch auch der Lehrer sie befördern helfen. Er hat sich deßhalb eine hinreichende Kenntniß des menschlichen Körpers zu verschaffen, er muß die physische Individualität seiner Kinder kennen lernen, um sie berücksichtigen zu können. Er hat das Kind gehörig zu beaufsichtigen, vor Gefahr und Schaden zu bewahren, es vorsichtig abzuhärten und zu stärken, so wie über die dem Körper schädlichen Geistes- und Gemüthszustände zu wachen, da Gemüthsfehler, widrige Stimmungen der Seele, Leidenschaften u. s. w. äußerst nachtheilig auf die Ausbildung des Körpers wirken. Trübsinn, Zorn, Neid, Eigensinn, Furcht und andere Verirrungen der Triebe dürfen nie feste Wurzel schlagen, und der Lehrer hat um so sorgfältiger den des Kindes vor ihren Einflüssen zu schirmen, je mehr sie den noch in der Entwickelung begriffenen Körper zerrütten.

Der Lehrer muß mittelbar und unmittelbar zur Erhaltung der Gesundheit, zur Bildung des Körpers und selbst zur Heilung der körperlichen Schwächen und Fehler beitragen.

Man sorge also für gesunde Luft im Schulzimmer, mäßige Heizung im Winter, eine zweckmäßige Stellung der Sitze, hinsichtlich des Lichts, gehörige Körperhaltung beim Sitzen, besonders beim Schreiben (Krummsitzen, Kurzsichtigkeit), öfteren Wechsel zwischen Sitzen und Stehen, gehöriges Abmessen der Arbeit und Erholung, Zwischenpausen in freier Luft, Vermeidung aller gefährlichen Strafen, Einsperren in Kamine, dunkle Gemächer, Hinausstellen in Kälte und Zugluft, unbedachtsames Nachsitzenlassen u. s. w. Man warne, durch vorsichtige Belehrung, vor dem Gefährlichen und Schädlichen, z. B. Gifte, gefährliche Sitten, Genüsse u. s. w. Der Lehrer erhalte und fördere die Gesundheit, indem er das Gesicht, Gehör, die Sprachwerkzeuge übt und bildet, auf Spaziergängen jugendliche Spiele anstellt und gymnastische Uebungen leitet.

Eine heitere Gemüthsstimmung muß Alles dieses leiten, denn sie

ist für das Gedeihen des äußern und innern Menschen, wie Zerrenner sagt, „was der heitere milde Sonnenschein für die gesammte lebende Schöpfung ist.“ Immer sey daher Frohsinn das schöne Belebungsmittel der körperlichen Entwickelung, denn ihn hat die Natur dem Kinde ins Herz gesenkt, damit es als eine fröhlich wachsende Blume aufblühe und körperlich und geistig im holden Leben aller Kräfte gedeihe. Die Hauptpunkte der körperlichen Erziehung im weitern Sinne sind: 1) Gleichmäßige und rechtzeitige Kultur aller körperlichen Anlagen und Thätigkeiten. 2) Frühzeitige Gewöhnung an Ordnung (namentlich im Essen, Trinken, Schlafen, Wachen) und Reinlichkeit (Waschen und Baden). 3) Schutz gegen äußere Einflüsse, aber auch allmählige Gewöhnung an dieselben. Daher Gewöhnung an die Abwechselung der freien Luft, täglicher Genuß derselben, leichte, nicht zu warme Kleidung, Abhärtung gegen Hunger und Durst, Hitze und Kälte u. s. w. Nur darf diese Abhärtung nicht in zu plötzlichen Uebergängen und nicht im Uebermaaße geschehen. 4) Frühzeitige Uebung der körperlichen Kräfte und Bewegung des Körpers. Vorzüglich nützlich sind die gymnastischen Uebungen, welches die älteren Völker, besonders die griechischen, so gut wußten als wir, aber besser befolgten. 5) Vermeidung einer zu frühen Geisteskultur. Erst muß sich der Körper entwickeln und bis zu einem gewissen Grade ausbilden. Wird der Geist zu früh angestrengt, so geschieht es auf Kosten der körperlichen Ausbildung. Vor dem siebenten Jahre sollte im Allgemeinen kein Kind zum eigentlichen Lernen angehalten werden. 6) Verhütung nachtheiliger Gemüthsstimmungen.

Erziehung, geistige. Die geistige Erziehung, so weit sie in dem Berufe des Lehrers liegt, besteht nicht etwa bloß in der Mittheilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, sondern in der zweckmäßigen Einwirkung auf die gesammte Bildung des menschlichen Geistes, aller seiner Anlagen und Kräfte. Es ist daher höchst nöthig, daß der Lehrer diese Anlagen und Kräfte und die Gesetze, nach denen sie wirken, und sich entwickeln — daß er die geistige Natur des Menschen, auf die er bildend einwirken soll, gehörig kenne. Fragt man: wann die geistige Erziehung beginnen soll? so läßt sich nicht angeben, daß erst mit einem gewissen bestimmten Lebensalter dieselbe stattfinde. Wegen der Verschiedenheit der Individualitäten, läßt sich bloß die Regel aufstellen: sobald sich die geistige Kraft im Kinde zu regen beginnt — und dieß geschieht, sobald das Kind auf das Sinnliche, Sichtbare der Umgebung merken lernt — nimmt auch die geistige Erziehung ihren An-

fang und ergreift den Geist gleich im Anfange seiner Thätigkeit. Die Erziehung kann in den ersten Lebensjahren diese sinnlichen Anschauungen, Empfindungen, Begehrungen bloß gleichsam spielend leiten, und solche Dinge in der Ordnung vor die Sinne bringen, welche besonders bildend für den Geist sind. Nach und nach wird der Ton der Erziehung immer ernster, der Gang immer geregelter, alles was die Erziehung zur Entfaltung der Kräfte herbeiführt, ordnet sich immer mehr nach einer festen durchgreifenden Idee.

Das Kind hat die erste Periode geistiger Entwickelung, leider oft in dem unmerklichsten Grade, schon durchlaufen, wenn es dem Volkslehrer zur Fortbildung übergeben wird. In seinen ersten Jahren steht es gewöhnlich unter der alleinigen Leitung der Eltern, und wie schwer sich oft hier Unwissenheit, Gleichgiltigkeit und irdischer Sinn durch Vernachlässigung versündigen, wie schädlich hier oft Armuth und Noth der Eltern auf die Bildung des Kindes wirken, ist bekannt. Der Lehrer hat deßhalb um so mehr die heilige Pflicht, sich dieser Verwahrlosten, dieser Waisen in geistiger Hinsicht anzunehmen, um einigermaaßen das Verdorbene gut zu machen, und die empfindlichsten Lücken auszufüllen, die in der häuslichen Erziehung gelassen wurden.

Als Zielpunkte der geistigen Entwickelung gibt Denzel für den Erzieher an:

1) Gewöhne deinen Zögling zum Aufmerken und zum vollständigen Ergreifen dessen, was du ihm vorhältst. Laß die Kraft nicht abschweifen, sondern halte Sinn und Verstand, Herz und Willen an Einem Gegebenen fest.

2) Hat die Seele aufgenommen, so rege die innere Kraft zur lebendigen Verarbeitung an. Erwecke die Selbstthätigkeit — gib der wankenden Kraft zwar die leitende Hand, aber zerbrich alle Krücken an denen nur der Lahme hinkt — laß den Zögling überall selbst suchen und finden und ringen mit den Hindernissen, wo er Vermögen zu siegen und zu überwinden hat.

3) So führe ihn zum eigenen Gefühle und zum Bewußtseyn dessen, was er vermag, indem du das Leichtere in genauer Stufenfolge an das Schwerere knüpfst und endlich

4) Laß ihn nicht rasten und nicht ruhen, bis er erstrebt, errungen und vollendet hat. Siehe die Artikel: Bildung des Erkenntnißvermögens, Gefühlvermögens u. s. w.

Erziehung, sittliche siehe Begehrungsvermögen.

Erziehung, religiöse. Die Erziehung zur Religiosität ist das höchste pädagogische Ziel. Religiösität aber ist das lebendige Streben des ganzen Gemüths, das Göttliche zu erkennen, zu fühlen und zu wollen. Sie ist diejenige Gemüthsverfassung, in welcher man Gott als das höchste Wesen erkennt, sich von ihm abhängig fühlt, und seinen Willen verehrt.

Ist die Religiösität eine *christliche*, so ist sie das Bestreben das Göttliche so aufzufassen, wie das im Fleisch erschienene Ebenbild Gottes uns die Gottheit geoffenbart. Die Erziehung zur Religiösität nun ist die Entwickelung der religiösen Naturanlagen*), ihre Fortbildung zum Aufwärtsstreben nach dem Göttlichen. Das Kind soll Gott kennen lernen, in seinem Innern soll sich Ehrfurcht und Demuth gegen Gott mit Liebe und Zutrauen, mit der Furcht ihm zu mißfallen und dem Wunsche ihm wohlzugefallen, verbinden, es soll fromm werden, d. h. recht handeln, das Gute lieben und thun aus Religion.

Es fragt sich nun, wann diese Erziehung beginnen soll. Viele Erzieher, wie ein *Rousseau*, wollen sie auf spätere Jahre versparen, auf die Periode der Vernunft, weil ein Kind sich noch keine richtige Begriffe von Gott machen könne. Allein wo ist ein Sterblicher, der dieses kann. Lasset die Kindlein zu mir kommen! ruft der göttliche Stifter uns zu und wahrlich, es gedeiht die Religion nirgends besser, als in der noch reinen Seele und in dem kindlich glaubenden Herzen. Diese Thatsache ist um so wichtiger für den Erzieher, und muß ihn um so mehr aufmuntern, hierauf alle Sorgfalt zu verlegen, als leider so oft die religiöse Erziehung und der religiöse Unterricht mehr ertödtend als belebend auf die edelste Anlage der Menschen-Natur wirkt, und somit gerade der fruchtbarste Boden vernachlässigt und mit Gewalt unfruchtbar gemacht wird. Die religiöse Erziehung fange mithin da an, wo alle geistige und besonders die moralische Erziehung beginnt. „Man nenne Gott dem Kinde — bemerkt daher *Denzel* — sobald als sein Suchen des Höhern, seine Freude an der blühenden Natur, die Aeußerungen leiser Ahnung einer unsichtbaren Welt verkündigen, daß es seiner bedarf. Man nenne ihm — sobald es fühlen

*) Der religiöse Sinn läßt sich nicht von Außen geben, keine Erziehung kann es unternehmen wollen, das Kind fromm zu machen, wie es durch Unterricht gelehrt gemacht werden kann. Wäre die religiöse Anlage nicht vorhanden, so wäre auch religiöse Bildung vergebens. Diese kann nur zum deutlichen Bewußtseyn bringen, was schon im Innern lebt, sie kann bloß die Naturanlagen fördern und bilden, nur fortsetzen, was die Natur vorbereitet hat.

kann, wie viel die leiblichen Eltern an ihm thun — Gott als Vater im Himmel, der unendlich mehr liebt, unendlich mehr kann, unendlich mehr wohlthut, als alle Väter und Mütter der Erde." Man fürchte nicht Gleichgiltigkeit, wenn der Name Gott frühe genannt wird, sey es auch, daß die kindliche Religion eine sinnliche — eine Art Pantheismus*) werde und daß das Kind in Gott nur einen ausgezeichneten Menschen sehe; es wird, sobald die Bildung geistiger wird, auch seine Gottes-Idee mehr vergeistigen und die alten sinnlichen Vorstellungen fallen lassen. (Dieses bestätigt die Kulturgeschichte des menschlichen Geschlechts). Also ehe noch das Kind schulfähig ist, werden verständige Eltern darauf achten, das religiöse Gefühl des Kindes zu wecken und zu leiten, daß es für die Offenbarung Gottes in der Natur, im Leben und in der Schrift empfänglich werde. Vom höchsten Einflusse hier, ist schon das häusliche Verhältniß. Wenn hier die häuslichen Tugenden der Liebe, des Vertrauens u. s. w. herrschen, wenn hier schon eine bestimmte Ordnung festgestellt ist, wonach jede Uebertretung bestehender Vorschriften geahndet wird, so macht dieß auf das Kind tiefen Eindruck, denn Kinder tragen gerne das Sichtbare auf das Unsichtbare über und das Elternhaus ist ihnen gleichsam der Spiegel der göttlichen Weltordnung. Ihr kindliches Rechtsgefühl erblickt in der häuslichen Ordnung die unsichtbar regierende Hand der Vorsehung, und wenn sie ihre Eltern als ihre Wohlthäter, aber auch als die Bestrafer ihrer Fehler und Unarten sehen, so lernen sie in dem Allgütigen auch den Heiligen und Gerechten verehren.

Es ist demnach äußerst wichtig, daß die Eltern ihren Kindern gegenüber sittlich und religiös erscheinen, da dieses so unwillkührlich und tiefen Eindruck auf sie macht, so wie, daß die Lehrer und Erzieher mit dem mächtig wirkenden Beispiele vorangehen, da in ihnen das Kind das Vorbild der religiösen Bildung ehren und nachahmen soll. Denn schon bei Kindern dieser Jahre ist der Nachahmungstrieb sehr stark und sie erblicken in dem Betragen ihrer Erzieher das höchste Ziel ihres Strebens, weßhalb so unvermerkt das Gute in die jugendliche Seele übergeht, wenn es im Leben ihrer Erzieher vor ihr steht.

Rücksichtlich des speciellen Verfahrens, die Kinder zum Begriffe Gottes zu führen, mag hier folgende Anleitung die Entwickelung be-

*) Der Pantheismus ist dasjenige philosophische Religionssystem, nach welchem angenommen wird: die Welt und Gott sey Eins, die Welt gehöre also zum göttlichen Wesen, sey Gott in seiner Selbst-Offenbarung.

zeichnen (denn nicht geregelte Lehren und Beweise finden hier ihre Anwendung, sondern Winke, Hindeutungen, indem man den Kreis ihrer Erfahrungen benützt, ihnen das Daseyn Gottes nachzuweisen).

Nicht wahr, liebe Kinder, ihr werdet von euren Eltern recht oft erfreut, sie geben euch Essen und Trinken, sie beschenken euch mit neuen Kleidern, mit allerley schönem Spielzeug und dafür habt ihr sie auch recht lieb, seid ihnen dankbar dafür. Aber freut ihr euch denn nur darüber, was ihr von euren Eltern erhaltet. Macht es euch nicht auch ein großes Vergnügen, wenn im Frühlinge die Bäume so freundlich blühen, wenn die Blumen in eurem Garten duften, und die schönen Schmetterlinge um sie fliegen. Freut es euch nicht auch, wenn im Herbste die Trauben am Weinstocke hängen, die schönen Aepfel und Birnen von den Bäumen euch zulächeln. Seid ihr nicht entzückt, wenn der strahlende Regenbogen am Himmel steht, wenn die goldene Sonne auf- und untergeht, wenn der Mond und die tausend Sterne am Himmel erscheinen. Freut es euch nicht, wenn die Schäfchen von dem muntern Hunde begleitet, über die Wiesen ziehen, oder wenn ihr im Walde ein Häschen, einen Hirsch erblicket oder ein schönes Vögelchen singen hört. Wenn euch nun Alles dieses viele Freude macht, wem wollt ihr dafür danken — euren Eltern? gewiß nicht, denn dieser schöne Regenbogen, die Sonne, der Mond und die Sterne, die Schäfchen und das muntere Wild, der Schmetterling, die blühenden Bäume und duftende Blumen, die süßen Trauben, die Aepfel und Birnen sind ja nicht das Werk eurer Eltern, sind von keinem Menschen gemacht. Denn auch der König mit all seiner Macht, könnte nicht machen, daß eine Blume wächst, eine Blume blüht; viel weniger daß die goldene Sonne scheint, oder der Mond mit den Sternen am Himmel aufgeht. Ihr fragt also, wer hat denn dieses gemacht, daß wir ihm danken können für die große Freude, die wir fühlen, wenn wir all' dieses Prächtige und Schöne sehen. So hört denn liebe Kinder — und hört es mit Freude, es gibt einen Herrn und Gebieter, der mächtiger ist als eure Eltern, als alle Könige. Dieser große Herr ist unsichtbar, weil er kein Mensch ist, keinen Körper hat wie wir, und dieser hat euch so lieb, daß ihr ihn Vater nennen dürfet, ja er hat es gerne, er wünscht es, daß ihn die Menschen Vater nennen.

Weil er nun nicht auf der Erde, sondern im Himmel wohnt, so nennen wir ihn Vater im Himmel. Dieser himmlische Vater hat nun Alles gemacht und geschaffen, was ihr sehen könnet, das Größte und Kleinste, die Sonne wie die kleine Biene, den Regenbogen, den

Mond, die Sterne, wie das Blümchen; Alles, alles ist von ihm. Dieser Vater im Himmel nun wird auch Gott genannt, auch der Allmächtige, weil er durch seine Macht Alles schaffen und machen kann. Auch wird er Schöpfer genannt, weil er Alles vor vielen tausend Jahren geschaffen hat; ferner der Allwissende, weil er Alles weiß, was auf der ganzen Erde geschieht, ja weil selbst die Gedanken jedes Menschen ihm bekannt sind, der Allgütige, weil er so liebevoll uns mit allerlei Freuden beglückt, uns Alles, was wir haben, schenkt, weil er euch noch lieber hat, als eure Eltern euch lieben, euch noch mehr schenkt, als sie euch schenken, denn alle ihre Geschenke, die sie euch geben, haben sie ja vorher von ihm erhalten.

Wenn ihr also euren Eltern dankbar seid, sie liebt, so müßt ihr euren himmlischen Vater noch viel mehr lieben! — So wäre mithin der Begriff Gottes kurz entwickelt, wozu man noch andern Stoff genug hat, diesen Gang weiter auszuführen und zugleich die Denkkraft zu üben, wie z. B. die weise, zweckmäßige Einrichtung der Natur, welche so viel Material bietet, auf das Wirken einer unsichtbaren Macht hinzuweisen. Das Kind wird dabei denken lernen und seine Begriffe von sich und seiner Bestimmung, so wie von der Nothwendigkeit des Daseyns Gottes immer mehr erweitern. Es wird nach Betrachtung der Natur, der Erde und ihren Nutzen für Menschen und Thiere vergleichen lernen, wie weit mehreres zum Nutzen der Menschen, als der Thiere vorhanden sey.

Im Vergleich zum Thiere wird es bemerken lernen, wie weit mehr der Mensch als das Thier, im Stande ist, die Gaben der Natur für sich anzuwenden, und wie weise und wohlthätig seine körperliche Einrichtung sey. Es wird zur Nothwendigkeit des Daseyns Gottes kommen, indem es von der Wirkung zur letzten Grundursache geführt wird, und Gott aus den Werken kennen lernt. Ein langer, genau zusammenhängender Vortrag ist unzweckmäßig, er muß theils durch Fragen unterbrochen und erläutert, theils in Fragen aufgelöst werden, ohne deßhalb eine Katechese zu werden.

Auf diese Weise nun zum Begriff Gottes geführt, wird das Kind frühe gewöhnt, bei allen angenehmen Naturgegenständen sich des göttlichen Gebers zu erfreuen, und selbst in anfangs fürchterlichen Gewittern den segnenden, Fruchtbarkeit sendenden Herrn, den, auch uns in unangenehmen Dingen, gütigen Vater zu preisen, so wird das Kind auch in reiferm Alter nicht der knechtischen Furcht vor Gott Preiß gegeben seyn. Und diese naturgemäße Anleitung hat der göttliche Stif-

ter selbst uns gelehrt, da er Gott Vater nennt, einen Vater, der viel mehr gute Gaben geben könne, als andere Väter. Warum sollten wir nicht seinem Muster folgen, und wie Er seine Jünger, die unmündigen Kinder auffordern, die Blumen und Vögel anzuschauen, um sie bemerken zu lassen, wie der himmlische Vater diese unvollkommneren Geschöpfe ernähre und kleide? Warum sollten wir nicht wie Er, die heiligsten Wahrheiten an gewöhnliche Naturerscheinungen anknüpfen, um sie dem Herzen eindringlicher, dem Verstande begreiflicher zu machen. — Ist nun der Glaube an Gott begründet, so werde die Liebe zu ihm entflammt und die Freude des Kindes über die Güte seines menschlichen Vaters, werde erhoben zu der noch größern Freude über des Allvaters thätige Liebe. „Lasset uns ihn lieben, denn er hat uns zuerst geliebt!“

Aus dieser Liebe entwickelt sich dann eine Reihe anderer sittlichen Tugenden, die durch das religiöse Gefühl gestärkt werden, der Gehorsam, das Vertrauen zu Gott, die Nachahmung seiner Güte. Das Kind lernt leicht begreifen, daß es die Gaben der gütigen Eltern nicht zerbrechen dürfe. Das Kind, welches nun hiemit achtsam umgehen gelernt hat, faßt sofort auch leicht die Anwendung auf die Gaben des Allvaters, welche er uns an Seel' und Leib mitgetheilt hat, daß es gegen den Willen desselben sey, sie durch Mißbrauch zu verderben, daß man vielmehr all' seine Geschenke üben und verbessern soll. So wird durch erregte Dankbarkeit gegen Gott das Bestreben zur rechten und nützlichen Anwendung der göttlichen Güte angefeuert.

Das dankbare Kind wird leicht ferner gelenkt, mit den erhaltenen Geschenken auch Geschwister zu erfreuen. Es will damit gegen Gott und seine Eltern seine Liebe darlegen, indem es andere erfreut, und je besser es dem Erzieher gelingt, einträchtige, dienstfertige Brüder- und Schwesterliebe zu pflanzen, desto besser wird es ihm auch gelingen, diese Liebe zu mehreren Menschen, als zu Kindern, hinzulenken. Kurz alle sittlichen Tugenden erhalten durch diese Erweckung des religiösen Gefühls Nahrung und Stärke.

Für die erste Entwickelung des Begriffs von Gott und den ersten Unterricht in der Religion gelten also drei Regeln.

1) Zeiget dem Kind zuerst in den ihm bekanntesten, es zunächst umgebenden, von ihm am häufigst genossenen Gütern und Wohlthaten Gott als den allgütigsten Urheber, Wohlthäter und Vater.

2) An die ersten anschaulichen Begriffe und Empfindungen von

der allweisen Vaterliebe knüpfet sogleich die Triebe der Dankbarkeit, des Gehorsams und der Zuversicht auf Gott.

3) Erregt diese Triebe vermittelst der im kindlichen Herzen zuvor schon gepflanzten Liebe, Achtung und Dankbarkeit gegen die Eltern und der Liebe gegen Geschwister. — Hat nun der Erzieher den kindlichen Geist im Buch der Natur von sinnlichen Gegenständen zum Uebersinnlichen erhoben, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren geführt, hat er mit ihnen die Ursache der Dinge in Erscheinungen aufgesucht, mit ihnen gefunden, daß Nichts aus sich selbst entstehe, kein Mensch etwas schaffen kann — hat das Kind den Begriff Gott, das Walten einer liebenden Vorsehung gläubig errungen, dann wende man den eigentlichen Religions-Unterricht als Hauptmittel der religiösen Erziehung an.

A. Der Religions-Unterricht.

Da die Erziehung zur Religiösität vorzüglich die Erweckung frommer Empfindungen bezweckt, diese aber ein bloßes dunkles Gefühl bleiben würden, wenn der Verstand nicht mitwirkte; so muß mithin der Unterricht sich an die Erziehung anschließen und beide müssen wechselseitig wirken. Der Begriff hat die Empfindung zu leiten um sie aufzuklären, und das Herz muß für das Uebersinnliche erwärmt werden, wenn der Verstand an ihm Interesse finden soll. Das Gefühl irrt leicht, wenn der Sinn nicht seinen Weg beleuchtet, die Empfindung täuscht, wenn sie der Gedanke nicht berichtigt. Aber der Gedanke ist trocken und kalt, wenn ihn die Empfindung nicht erfrischt und erwärmt; und die Begriffe des Sinnes sind erstorben, wenn sie die Wärme des Gefühls nicht beleben kann. Der Religions-Unterricht muß zum Mittelpunkt alles Schul-Unterrichts gemacht werden, da Religion das Wichtigste am Anfang, das Höchste in der Mitte und das Wesentlichste am Ende der Erziehung und des Unterrichts ist, und erfordert weises Verfahren, damit nicht im Gegentheil das kindliche Herz von der heiligen Sache des Glaubens und der Sittlichkeit zurückgeschreckt werde. Er beginnt in der Schule, so bald das Kind Mitglied derselben geworden ist, muß jedoch in zwei Stufen für jüngere und ältere gegeben werden.

B. Gebet.

Das zweite Hauptmittel zur Bildung der Religiösität ist das Gebet. Es belebt im höchsten Grad das fromme Gefühl, in ihm liegt eine außerordentliche Kraft der Religion, ein heiliger Schwung und kindlich beten kann auch das Kind, so bald es Gefühl hat für den himm-

lischen Vater, wenn es gleich noch nicht die auf Ueberzeugung gegründete und durch religiöse Erfahrung belebte Andacht des erwachsenen Christen ist.

Hat das Kind einen Begriff von Gott, als dem weisesten und besten Vater, so benütze man eine passende Gelegenheit ihm zu sagen, daß man auch zu Gott beten dürfe, ja daß er es wünscht. Man lehre es, daß es dieß gerade auf dieselbe Art thun solle, wie gute Kinder ihre Eltern bitten und mit ihnen reden. Der Lehrer gebe also dem Kind die Anweisung, seine Herzens-Gefühle der Andacht Gottes zu weihen, und in Augenblicken allgemeiner Erwärmung und Rührung wird das religiöse Gemüth des Lehrers selbst sich zuweilen im Gebet aussprechen. Das Gebet, welches am zweckmäßigsten mit dem Dankgebet als dem natürlichsten beginnt, läßt sich so oft an die Ereignisse des häuslichen Lebens anknüpfen. Es war z. B. ein Mitschüler, Vater, Mutter des Kindes dem Tode nahe — Gott hat sie gerettet; es war ein furchtbares Gewitter — es brach eine Feuersbrunst aus — durch Gottes Hilfe wurde jenes glücklich vorübergeführt, diese gelöscht. Schwieriger ist schon das Gebet in Noth und Trübsal, da es bereits Begriffe von den Zwecken der Weltregierungen, von unserer Kurzsichtigkeit voraussetzt. Als Regeln hiebei gelten: das Kind nicht durch zu lange Gebete zu ermüden, damit sie nicht leere Worte machen, sondern dafür zu sorgen, daß das Gebet stets wahrer Ausdruck des Innern sey. Man lasse *nie* beten, wo keine Sammlung und Andacht zu erreichen möglich ist, dadurch stumpft man das Gefühl ab, läßt sich von Kindern mit Worten bezahlen und nennt sie fromm. Man vermeide alles mechanische Auswendiglernen, allen Zwang zu religiöser Beschäftigung, wovon jedoch Gewöhnung zu unterscheiden. Denn Gewöhnungen sind nicht „*verordnete*" Erhebungen und Rührungen, (die sich ihrer Natur nach nicht verordnen und erzwingen lassen), sondern angeordnete *Veranlassungen*, wie jeder Sonn- und Festtag ist.

Was den Besuch des öffentlichen Gottesdienstes betrifft, so dürften Kinder vor dem 12. Jahr nicht zum *regelmäßigen* Besuch derselben angehalten werden, weil ihnen das *Heilige* durch zu frühe Theilnahme gemein wird und ihr Verstand noch nicht so weit gediehen ist, um von einem zusammenhängenden Vortrag interessirt zu werden. Es entsteht hieraus nur Unachtsamkeit, die so gerne zur Verachtung des Heiligsten führt. Dagegen ist es rathsam sie mit dem 9. Jahr zum Besuch der Katechisation anzuhalten, da hiedurch Manches in ihnen

geweckt und ihre Aufmerksamkeit gefesselt wird, wenn sie auch noch nicht Alles verstehen.

C. Gesang

ist das dritte Beförderungsmittel der Religiosität.

Wie könnte sich die Seele lebendiger erheben, als im religiösen Gesang? Was vereinigt die Herzen inniger zum gemeinschaftlichen Lobe Gottes? Was prägt die heiligsten Wahrheiten tiefer ins Herz, als der Einklang so vieler Stimmen von Menschen, bei denen wir gleiche Empfindung des Herzens voraussetzen?

Wird nicht das Gefühl erhöht, verstärkt, entflammt, durch Mittheilung und durch die Menge derer, die sich zugleich davon ergriffen fühlen, — löst nicht der gemeinschaftliche Gesang alle Gefühle des Herzens in heilige Andacht auf, wenn er aus hunderten zugleich zum Unendlichen hinaufsteigt, die Wolken zertheilt, zum Vater dringt und die Seele nach sich zieht, auf daß sie von jenen reinen Lüften der Unsterblichkeit durchweht, gestärkt wieder zurückkehre zur Zeit und Gegenwart. Darum gehört Gesangübung zu einem wesentlichen Unterrichtspensum, das für das Gemüth ein kräftig ergreifendes Mittel zur Erhebung für's Himmlische und Ewige wird.

D. Das vierte und wichtigste Hauptbildungsmittel, das den höchsten Einfluß hat, bleibt aber immer das schriftlich religiöse Beispiel der Eltern und Erzieher. Hierdurch wird der Weg zum Religiösen am sichersten gebahnt, da die Nachahmung derjenigen, welche die Kinder lieben, ihnen so natürlich ist. Das fromme Beispiel religiöser Eltern und Erzieher hat eine Macht, die zauberisch wirkt, und wo diese es mit dem eigenen Beispiele beweisen, daß der Gedanke an Gott sie in jedem Augenblicke beseele, sie mit Ehrfurcht, Dankbarkeit erfülle, ihnen Kraft zur Geduld, Demuth, Liebe u. s. w. einflöse — da wird auch das Kind unwiderstehlich hingerissen, den unsichtbaren himmlischen Vater mit kindlicher Einfalt und Reinheit zu lieben, Alles auf Gott zu beziehen, Ihm wohlgefällig zu wandeln und dahin zu streben, durch heilige Gesinnung dem Höchsten immer ähnlicher zu werden.

Aber auch Hinweisung auf die Muster der Frömmigkeit im Leben und in der Geschichte, namentlich auf den Erlöser und die übrigen frommen Männer der Vorzeit, wird ihren Blick auf Bilder heften, die ihrem Streben als Ideale vorleuchten, und sie in jeder Lebenslage aufrichten und stärken, an dem festzuhalten, in dem wir leben, weben und sind. Entfernt man zugleich aus der Umgebung der Kinder Alles,

was ihren religiösen Sinn schwächen könnte, macht man sie vielmehr wiederholt auf den Einfluß desselben auf Tugend und Gemüthsruhe aufmerksam, lehrt man sie aus religiösen Beweggründen handeln und ihre Pflichten erfüllen, benutzt man dazu die Tage merkwürdiger Erfahrungen und Veränderungen u. s. f., dann kann es nicht fehlen, es muß sich in dem Kinde eine Vereinigung aller Kräfte bilden in dem Höchsten. Ein Saamenkorn, in das zarte Gemüth gelegt, schlägt tiefe Wurzeln, treibt die herrliche Blüthe der Religiösität, der es nimmer an heiligen, beseligenden Früchten fehlen kann.

Ist Gottähnlichkeit das höchste Ziel des menschlichen Strebens, erkennen wir darin den Zweck unserer Bildung wie unseres Daseyns, so haben wir in der religiösen Erziehung die Erreichung unserer Bestimmung allein begründet und gefördert.

Erziehung, rücksichtlich des verschiedenen Geschlechts. Die allgemeine Menschenerziehung nimmt, die höchsten und letzten Zwecke aller Erziehung im Auge, keine beschränkenden Rücksichten auf Geschlecht, Stand und Bestimmung der einzelnen Zöglinge, sie ringt nach dem, was der Mensch als solcher überhaupt werden kann, sie sucht ihn erst im Allgemeinen für menschliche Zwecke zu erziehen, jeden Keim zu entwickeln und auszubilden. Indessen hat die Natur selbst einen wichtigen Unterschied gemacht durch das Geschlecht, wodurch die Menschheit in zwei Hälften geschieden wird; deren jeder ein besonderer Kreis der Thätigkeit angewiesen ist, woraus für den Erzieher besondere Rücksichten für die Behandlung der Schüler hervorgehen. Diese Rücksichten treten aber nicht so früh ein, daß deßhalb gleich anfänglich darnach Erziehung und Unterricht modificirt und abgemessen werden müßten; nur erst im weitern Fortgange der Jugendbildung werden sie nöthig, wiewohl der Lehrer die besondere, von der Natur gegebene Anlage und Bestimmung nie ganz übersehen darf. In der körperlichen, wie in der geistigen Organisation der Kinder zeigt sich, nach Verschiedenheit des Geschlechts, eine Abweichung, welche unverkennbar auf die künftige eigenthümliche Bestimmung eines jeden hinweist.

Den Knaben unterscheidet der stärkere Körperbau von dem zarten Mädchen, jenem ruft die Natur zur kräftigen Thätigkeit, dieses zur stillen Empfänglichkeit, jenen zur Anstrengung im äußeren Berufe, dieses zur regelnden Pflege des Hauswesens, jener soll einst im weitern Kreise schaffen, dieses als Hausfrau erhalten und verschönern. Schon frühe, wenn die Gefühle und Begehrungen regsamer werden, wenn der Trieb zum Selbstschaffen und Selbstthervorbringen sich deut-

licher äußert, zeigt sich die Verschiedenheit des Naturells. Beim Knaben wird diese Thätigkeit immer stärker und bestimmter, um das wirklich in Stand zu setzen, was die Seele will. Das Mädchen begehrt weniger heftig, fühlt aber um so tiefer; seine Thätigkeit zeigt sich nicht so wie beim Knaben, in der Anstrengung zum Hervorbringen und Neuerschaffen, sondern vielmehr im leichten Spiel des Verschönerns und Ordnens. In allen diesen Aeußerungen ist das Mädchen ausdauernder und geduldiger, läßt sich Zeit und Mühe nicht verdrießen, indeß der Knabe bald wieder wegwirft, ja sein eigenes Produkt zerstört, wenn es ihm nicht so gelingen will, wie er es wünscht.

Der Knabe liebt das Werkzeug, womit er allerlei machen kann, das Mädchen die Spielsachen, mit denen es zu regieren weiß. Der Knabe behält lieber Worte und bestimmte Begriffe, das Mädchen lieber Personen, lebendige Anschauungen, es entwickelt den Schönheitssinn früher und ruhiger als der Knabe und richtet gewöhnlich mehr seine Aufmerksamkeit auf die Blumenwelt und Gesang.

Der Knabe bildet sich allmählig Grundsätze, ist aber in denselben leicht veränderlich, das Mädchen hält Alles mehr in einem zarten, innern Gefühle fest. Der Knabe ist unternehmender, auch minder besonnen als das Mädchen und sucht immer etwas zu treiben, er ist enthaltsamer, das Mädchen leichter lüstern, aber auch eher genügsam, schüchterner und doch auch wieder entschlossener. Jener begnügt sich mehr mit sich selbst und will so viel wie möglich in der Welt gelten, dieses neigt sich zur Eitelkeit und will der Umgebung gerne in allem seinen Thun und Seyn gefallen.

Der Knabe zeigt schon eine gewisse Festigkeit und Stärke des Willens, einen tiefer gehenden Blick und die Fähigkeit, geistige Anstrengung in beharrlichem Fleiße zu ertragen, das Mädchen ist sanft, hingebend in fremdem Willen, begnügt sich leicht mit dem oberflächlichen Wissen, will mehr durch Gefühl als durch Einwirkung auf den Verstand in der Ueberzeugung geleitet und gezogen seyn, achtet weniger, als der Knabe auf Gründe, wird dagegen mehr durch die Empfindung bestimmt, die oft ebenso richtig leitet, denn sein Wissen beruht meist auf unmittelbarer Anschauung, schnell und auf einmal ergreift dann der innere Sinn die Sache, indeß der Knabe sie nur theilweise auffaßt und so nach und nach seine Kenntnisse erweitert und begründet.

Es soll einst der Mann wirken, selbstständig und nach Außen thätig, während das Weib in der häuslichen stillen Sphäre durch Geduld und beharrliche Ausdauer nützt. Seine Naturgaben eignen es

zur Erfüllung der schweren Mutterpflichten, machen es geschickt, die erste Erzieherin der Kinder durch sanften Sinn zu werden.

Auch in Beziehung auf die Religion findet ein Unterschied statt. Dem Knaben naht sie sich nicht sowohl auf dem Wege des Gefühls, als vielmehr — der Erkenntniß und der Moralität. Er unterhält sich nicht leicht lange mit religiösen Vorstellungen, er lebt zuviel in der Sache und der wirklichen Welt, aber desto stärker ergreift ihn die Begeisterung in einzelnen Momenten. Das Mädchen ist lieber und öfter andächtig, es gefällt sich gerne selbst in dem Beten und es vertieft sich mehr in religiösen Anschauungen und Poesien, als es die dahin gehörigen Begriffe in der Religion festhält.

Dieser tiefgewurzelten Verschiedenheit des Naturells und der verschiedenen künftigen Bestimmung zufolge, hat also der Erzieher jedes Geschlecht nach seiner Eigenthümlichkeit zu behandeln, wenn er nicht die Natur selbst stören will.

Wir geben nun noch einige nähere Winke über die:

A. Erziehung des Knaben.

Der Zögling soll als Mitglied der engern und größern bürgerlichen oder geselligen Verbindungen, in denen er einst lebt und leben soll, die Bildung des Körpers, Geistes und Gemüths, die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die Eigenschaften und Tugenden erlangen, die nöthig sind, um ein gutes nützliches Glied der größern bürgerlichen Gesellschaft und des Familienkreises zu seyn, dem er angehört, und um in dem Stande, dessen Mitglied er ist und werden soll, bei treuer und segensreicher Thätigkeit zufrieden und glücklich zu leben, — als Glied der christlichen Kirche aber soll der Zögling dahin geführt werden, mit festem, kindlichem Glauben, die Religion in sich aufzunehmen und ein würdiger Bürger im Reiche Gottes zu werden.

Auch hier hat also die Erziehung beim Knaben besondere Zwecke zu verfolgen und den Weg einzuschlagen, welchen die Natur vorgezeichnet. Es ist daher erstlich bei der körperlichen Erziehung dahin zu sehen, daß die Naturkraft gestärkt und erhöht werde, um den künftigen Anstrengungen gewachsen zu seyn. Alles, was Abhärtung, Dauer und Gewandtheit gibt, worauf die gymnastischen Uebungen abzwecken, ist mit ihm zu veranstalten, noch öfter dahin zu leiten, wozu die Natur und Neigung unaufgefordert treiben. Man lasse ihm viel Spielraum im Freien und banne ihn nicht länger in der Stube, als dieses die Geschäfte des Lernens fordern. Man gebe seinem Thätigkeitstriebe Stoff, lenke ihn auf das Nützliche und Schöne, damit nicht die ge-

fährliche Leere und Unthätigkeit auf Abwege führe. Man mache ihn mit dem Gebrauche seiner Kräfte durch eigene Uebung und Erfahrung bekannt. — Rücksichtlich seiner einstigen Stellung als Mann bilde man seinen Verstand gründlich, mache seinen Willen fest, gewöhne seinen Eifer zur Ausdauer, damit er einst selbst lenken, schaffen, vertheidigen könne und entschlossen in bedenklichen Lagen, ausdauernd in ungünstigen Verhältnissen bleibe. Aber man verhüte das herrische Wesen und den Trotz durch die nöthige Beschränkung der Eigenmacht und durch den Umgang mit gesitteten Gespielen. Man lehre ihn von seiner Freiheit Gebrauch machen, durch guten Rath und ernsten Wink, nicht aber durch ängstliches Bewachen und Beschränken, das nur schadet, wenn einmal die Schranke schnell niederfällt. Das letzte Mittel gegen Rohheit und Gefühllosigkeit ist Weckung der sanften Gefühle, besonders des Mitgefühls und Uebung der Herrschaft über sich selbst, über Leidenschaften, wie die Ueberzeugung von dem Werthe der Bescheidenheit und die Gewöhnung zu derselben am sichersten den Stolz bricht und vor Geringschätzung Anderer bei eigener Ueberschätzung bewahrt.

Was die Unterrichtsgegenstände anlangt, so ist zwar im Elementarischen kein Unterschied zwischen Mädchen und Knaben zu machen, allein bald tritt die Nothwendigkeit ein, den Knaben hauptsächlich in dem zu unterrichten, was eine größere Berufsthätigkeit sichert, und es ist demnach immer auf das Angemessene Rücksicht zu nehmen. Die Methode lege es beim Knaben frühe auf einen wissenschaftlichen, streng aneinander hängenden Gang in jedem Unterrichtszweige an, und der streng beweisende mathematische Gang eignet sich besonders für den Knaben, doch darf über der strengen Verstandesbildung nicht übersehen werden, daß wenn das Gefühl nicht auch unmittelbar angeregt wird, die bloß vom Verstande eingesehene Wahrheit nicht zum Herzen dringt, und die Bildung also einseitig wird. Es ist daher um so mehr am Orte, das Gefühl des Knaben stets zu wecken, weil der Verstand beim männlichen Geschlechte ohnedieß eine überwiegende Macht behauptet. Dieß gilt besonders in der religiösen Bildung. Des Mannes Glaube und Tugend ist größeren Versuchen und Gefahren ausgesetzt, als des Weibes. Die Ueberzeugung des Mannes muß also gewonnen und gesichert werden und dieß geschieht besonders, wenn er den innern nothwendigen Zusammenhang der einzelnen Theile zum Ganzen wahrnimmt. Klare Vorstellungen, vernünftige Ueberzeugungen sind die Stützen der Religion. Da jedoch bei dem männlichen Geschlechte die Religion so gerne nur bloße Verstandes- und Vernunfts-

sache wird und das Gemüth kalt bleibt, da bei ihm sich gewöhnlich nur sittliche Grundsätze bilden, die ohne Leben bleiben, weil der Mann die Moral von der Religion scheidet, so muß auf eine Wärme des religiösen Gefühls gedrungen und bei ihm die Religion auch zur Sache des Herzens gemacht werde. Hiezu ist der geschichtliche Weg der beste. Durch frühe Einführung des Knaben in die Geschichte der göttlichen Vorsehung, durch Hinweisen, wie alle Führungen im schönsten Zusammenhange sich am Menschengeschlechte geoffenbart, wird ein Total-Eindruck herbeigeführt und der Glaube zu einer Festigkeit und Wärme gebracht, welcher den Anfechtungen des Unglaubens am sichersten widersteht.

Die Schulzucht ist bei Knaben in jenem unruhigsten Alter schwieriger, als in früherem oder späterem, und es muß da ganz besonders jene negative der beständig unterhaltenen Lernthätigkeit einwirken, um die Unarten zu verhüten und einen sittlichen Ton hervorzubringen. Es werden da auch zuweilen ernste Strafen nöthig, die nach ihrem Stufengange anzuwenden sind, für die ganze Schule so, daß sie immer geringerer Strafe bedürfe für den einzelnen Schüler, nach Beschaffenheit seines Gemüths, wonach dem verhärteten empfindlichere gebühren, die vielleicht den weicheren niederwerfen würden. Zuerst freundliche Erinnerung — dann leise Drohung, verweisendes Wort, Verweis unter vier Augen, Verweis in der Schule, Zurückbehalten des Schülers, Strafarbeit und beim wilden hartnäckigen Knaben den Stock. Man sey ja vorsichtig, das reinste Element des Ehrtriebes, die Schaam nicht durch Strafen auszurotten und dafür das vergiftende, die Ehrsucht, hereinzuziehen, woraus nur zu oft sich eine Ehre des Trotzes entwickelt, der sich gegen die Strafen verhärtet, und im Ganzen in einen bösartigen Gemeingeist der Schüler ausschlägt.

B. Erziehung des Mädchens.

Das Mädchen soll zu einer arbeitsamen, reinlichen, sanften, verständigen, sittsamen, sittlich-religiösen Hausfrau gezogen werden.

Was erstens die körperliche Erziehung betrifft, so ist dahin zu sehen, daß die Gesundheit auf jede Weise gefördert, daß der an sich schon schwächere und zartere Körper nicht vernachlässiget und verzärtelt werde, besonders bei den unteren Volksklassen, in denen die künftige Frau oft durch beschwerliche Körperarbeit die Bedürfnisse des Lebens zugleich mit dem Manne erwerben muß. Wenn nun freilich gymnastische Uebungen im Allgemeinen nicht für das Mädchen taugen, da es einestheils die Zartheit und Reizbarkeit des weiblichen Körpers nicht er-

laubt, anderntheils der Sinn für der Schickliche, das, als Haupteigenschaft ächter Weiblichkeit, besonders gepflegt werden muß, es verbietet, so gibt es doch gewisse Körperübungen, die zur Stärkung der Gesundheit, Gewandtheit und Kraft der Mädchen dienen.

Namentlich aber sind Mädchen zur Reinlichkeit im Aeußern zu gewöhnen, wegen des physischen und des sittlichen Einflusses dieser Tugend. Die Erziehung hat dahin zu sehen, daß das Mädchen fern bleibe von Ziererei, aber eine anständige Körperhaltung, voll Würde und Anmuth sich aneigne, und man achte deßhalb in ihren Schulen auf ihr Sitzen, Gehen, Stehen, daß sie sich gerade halten, besonders beim Schreiben und Zeichnen, und daß sie sich mit Anstand bewegen. Es muß jeder Flecken im Aeußerlichen, jede kleine Abweichung von Sitte und Anstand am weiblichen Geschlechte mit Recht viel strenger gerügt werden, als am männlichen.

Was die geistige Erziehung anlangt, so stehen sich beide Geschlechter nur in der Elementarbildung gleich, weil Bildung zur Humanität das Erste ist, nach welcher die Menschenerziehung ringt. In welches Verhältniß auch die beiden Geschlechter später treten, ein gesunder, gebildeter Verstand, eine praktische Vernunft ist Bedürfniß des Weibes, wie des Mannes. Aber hinsichtlich der Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die das Mädchen erlangen soll, muß eine Auswahl stattfinden. Das Mädchen kann nämlich Manches entbehren, was der Knabe gründlich erlernen muß. Deßwegen wird mancher Lehrgegenstand bei Mädchen kürzer und gedrängter behandelt werden müssen, als bei Knaben, deren künftige Verhältnisse eine tiefere, umfassendere Kenntniß mancher Gegenstände nothwendig machen. So wird z. B. der Unterricht in der Geometrie nur in seinen einfachsten Elementen für das Mädchen sich eignen; dagegem ist ihm ein ausgebreiteter Unterricht in anderen Lehrgegenständen, die sich auf häusliche Beschäftigung und auf Verschönerung des Lebens beziehen, nothwendiger, als dem Knaben, wie z. B. Zeichnen, Haushaltungskunde bei höheren Ständen, Musik u. s. w.

Besonders muß auf die künftige Bestimmung Rücksicht genommen werden, im Rechnenunterrichte, bei dem Vortrage gemeinnütziger Kenntnisse, beim Religionsunterrichte. Hier ist z. B. in Beziehung auf biblische Geschichte zu bemerken, daß die Mädchen viel weniger, als die Knaben fähig sind, eine fortlaufende Geschichte nach ihrem Zusammenhange als ein Ganzes aufzufassen, und daher lieber beim Einzelnen, leicht Uebersehbaren verweilen. Auch die Vorschriften und der

Stoff zu orthographischen Diktirübungen können für Mädchen besonders und zweckmäßig ausgewählt werden, so daß dabei stets ihre Bestimmung im Auge behalten wird.

Wenn nun aber auch manche Lehrgegenstände mehr abgekürzt, in der Mädchenschule gegeben werden müssen, so darf doch die Klarheit, Ordnung und Sicherheit nicht fehlen, und jede Oberflächlichkeit ist höchst verwerflich.

Aber auch in der Lehrweise selbst liegt eine Verschiedenheit. Die Mädchen sind der Natur nach ruhiger und aufmerksamer, auch werden sie leicht durch das Wort des Lehrers angeregt — dagegen nicht so geneigt, den Gegenstand in dem Hauptpunkte zu erfassen und zu erwägen, oder ihn auch lange festzuhalten, da ihre Gedanken gerne auf Nebenpunkte abspringen. In dieser Hinsicht muß der Lehrer die methodische Behandlung verstehen. Die Mädchen sind ferner nicht empfänglich für Schlüsse und Beweise, die dem weiblichen Gemüthe keine Nahrung geben, aber der Lehrer darf deßhalb die Genauigkeit und Gründlichkeit nicht ganz vernachläßigen. Begünstigt man die Scheue der Mädchen vor aller Anstrengung des Verstandes, gibt man ihnen Nichts, zu dessen deutlicher Einsicht, Mühe und Nachdenken erfordert wird, dann gewinnt das Gefühl und die Einbildungskraft zu viel Macht, die Empfindung wird Empfindelei, Schwärmerei und Aberglaube finden Eingang.

Rücksichtlich des moralischen Charakters, so sind die Grundzüge schöner Weiblichkeit, weiches, zartes Gefühl, Innigkeit der Empfindung, Nachgiebigkeit und Sanftmuth, hingebende Liebe und Anspruchlosigkeit. Dagegen finden sich als Charakterfehler oft: Reizbarkeit, Eigensinn, leidenschaftliche Sinnlichkeit, Naschhaftigkeit, Eitelkeit, Neid, Verkleinerungssucht, Geschwätzigkeit u. s. w., gegen welche die Erziehung anzukämpfen hat.

Die mächtigste Stütze und die Krone der weiblichen Tugend ist die Frömmigkeit, und der Erzieher hat darum alles gewonnen, wenn er die Frömmigkeit geweckt und genährt, wenn er das religiöse Gemüth befestigt hat. Die Religion ist bei dem weiblichen Geschlechte das, was sie seyn soll, immer Herzens- nie Verstandessache, und es findet sich unter diesem Geschlechte häufiger ein wahrhaft religiöses Gemüth, als beim männlichen. Weil aber das Gefühl hier das Uebergewicht hat, so muß man um so mehr auf Bildung des religiösen Verstandes dringen, je leichter sich das Weib dem Aberglauben hinneigt, und je lieber sich ihr religiöses Gemüth bei dunkeln Vorstellungen beruhigt.

Die Schulzucht endlich hat auch beim Mädchen besondere Rücksichten zu nehmen. Sie soll ernst und fest seyn, wie beim Knaben, aber nie so hart. Sanfte Führung und Erinnerung auf das Zartgefühl sind hier nothwendig, denn das weibliche Gemüth ist empfindlicher für Strafen, und es soll von Frühem an bei seiner leisen Erregbarkeit erhalten, sein Zartgefühl soll durch kein hartes Wort verletzt und sein verschämter Sinn so weit geschont werden, daß er nichts an Schärfe verliere. Kerker und körperliche Züchtigungen sind aus der Mädchenschule zu verbannen, so daß auch nicht einmal im Hintergrunde die Ruthe als Drohung erscheine (was freilich in einer gemischten Schule sehr schwer auszuführen ist), das Mädchen soll fühlen, daß so etwas seiner Natur widerspreche und daß diejenige nicht werth sey, sich unter andern Mädchen zu befinden, die solcher Züchtigungen bedarf.

Erziehungs-Lehre. Die Erziehungslehre, Erziehungskunde oder Pädagogik lehrt, wie die Anlagen des Menschen von Kindheit an entwickelt und geleitet werden müßen, um ihn seiner Natur gemäß auszubilden. Sie wird aufgefaßt:

a) als Erziehungs-Wissenschaft (theoretische Pädagogik), d. h. als die Wissenschaft der Grundsätze für die absichtliche und naturgemäße Einwirkung auf die Bildung des Menschen und hat es als solche mit dem Aufsuchen und Ordnen der Erziehungsregeln zu thun. Sie bildet sich a priori durch die Gesetze der Vernunft mit Benützung der Sitten- und Rechtslehre.

b) als Erziehungskunst*) (praktische Pädagogik), d. h. als die Lehre oder der Inbegriff von den Geschicklichkeiten, jene Gesetze und Grundsätze der Bildung des Menschen anzuwenden. Sie bildet sich a posteriori durch Erfahrung mittelst Versuchen. — Die Pädagogik kann, wie Niemeyer sagt, mit demselben Recht eine Wissenschaft*) genannt

---

*) Anmerkung. Zum klaren, wissenschaftlich geordneten Bewußtseyn kamen die Grundsätze der Pädagogik erst bei den Griechen und Römern, unter denen Plato, Aristoteles, Xenophon, Plutarch und Quintilian die Lehrer späterer Pädagogen wurden und viel dazu beitragen, die Keime der liberalen Erziehung, die dem Christenthum eigen sind, zu entwickeln.

Bei den Griechen und Römern ist das Wort für Erziehung von der Pflanzen-Cultur hergenommen worden, denn ἀγωγη, wovon παιδαγωγος παιδαγωγια (Pädagogos, Pädagogia) herkommt, bezeichnet nicht nur bestimmt die Cultur der Pflanzen, sondern drückt auch in andern Verbindungen bald das Heranreifen, bald das Hervortreten aus dem Keime und der Anlage aus. παιδ-αγωγια heißt Kinder-Erziehung, Bildung des Kindes. Die Griechen und Römer fanden also, um denn Begriff der

werden, mit welchem man jeden systematisch geordneten Inbegriff zusammen gehöriger Wahrheiten eine Wissenschaft nennt, wenn sich auch kein allgemeines oder ein nur empirisches Grundprinzip für dieselbe aufstellen läßt. — Die Möglichkeit der Pädagogik läßt sich nicht bezweifeln. Ob gleich nämlich kein Mensch einem andern völlig gleich ist, so ist doch die Menschen-Natur in ihrem Wesen und dem Wesen ihrer Anlagen bei allen dieselbe und alle Veränderungen, die mit ihr und ihren Kräften vorgehen, geschehen unter gewissen Bedingungen und nach einer bestimmten Ordnung, nach gewissen Gesetzen. Da nun alle Entwicklung und Bildung des Menschen bei allen etwas Gemeinsames, einen von der Natur bestimmten Gang hat, und nach einem in der Natur begründeten Gesetze geschieht, so sind auch allgemeine Regeln für die Einwirkung auf die Bildung des Menschen, so ist mithin auch eine Erziehungs-Wissenschaft möglich.

Betrachtet man die Pädagogik rücksichtlich ihres Werths, so liegt am Tage, daß eine Wissenschaft, welche die edelste Natur zum Gegegenstand und die Veredlung derselben zum Zweck hat, einen Rang haben muß, den ihr keine andere streitig machen kann. Was ist wichtiger für den Menschen, als die Grundsätze und Regeln kennen zu lernen, auf deren Berücksichtigung und Anwendung nicht nur das Wohl Einzelner, sondern sondern ganzer Familien und Völker beruht, deren Nutzen über die Schranken des Erdenlebens hinausreicht? — Erziehung ist kein leerer Name und wenn auch Tausende dieses Wort als einen leeren Namen im Munde führen sollten. Erziehung ist und bleibt die höchste Angelegenheit der Menschen

Erziehung zu bezeichnen, die Ausdrücke am passendsten, deren sie sich auch von der Cultur der Bäume und Pflanzen bedienten und die überhaupt ein Hervorziehen, Aufziehen, Hervorlocken, Richten und Veredlen andeuten. Wie in der Pflanze Alles aus dem Keim, aus der Knospe, aus der Blüthe hervorkeimt, so erschien ihnen auch der Mensch in seinen körperlichen und geistigen Anlagen; so meinten sie, müße auch bei diesem nur gesorgt werden, daß der Keim in fruchtbarem und aufgelockertem Boden leichter hervortreibe, die Knospe sich in angemessenem Klima fröhlicher entfalte, die Blüthe gegen Sturm und Wetter geschützt werde, damit die Frucht nicht unreif abfalle. Sie wußten so gut, wie wir, daß keine Cultur des Stammes Art und Natur umändere, und daß selbst der Propfreis seine Nahrung und sein Gedeihen nur aus der unveränderlichen Wurzel und von des Stammes Saft und Kraft erwarten müße, obwohl es der Kunst gelingen könne, die Frucht zu veredlen. Auch in unserer Sprache begegneu sich die Bezeichnungen beider sich so ähnlicher Geschäfte. Man zieht das Kind und den Baum; man redet von Kinder — wie von Baum-Zucht und der Sinn, den letzteres Wort ausdrückt, beweiset deutlich, wie falsch und verkehrt der Begriff des Zwanges und der Gewalt dem ersteren beigesellt ist.

und werth, daß sie nicht nur da, wo von Verbesserung des Menschen-Geschlechts überhaupt, sondern auch da, wo von Erhöhung des Staats- und Bürgerwohls die Rede ist, recht stark ins Aug gefaßt werde.

Die Pädagogik hat

a) einen allgemeinen Theil, der da lehrt, wie der Mensch zum Menschen erzogen werden müße,

b) so viele besondere Theile, als es Zwecke der Wirksamkeit im gemeinen Leben giebt.

Sie zerfällt rücksichtlich ihres Umfangs nach dem dreifachen Geschäft der Erziehung in die

1) pädagogische Diätetik, d. h. die Wissenschaft der Regeln und Grundsätze, wie alle Kräften und Anlagen des zu erziehenden Subjekts in einem gesunden Zustand erhalten werden können.

2) Culturlehre, d. h. die Wissenschaft der Regeln und Grundsätze, wie die Bildung, Cultur dieser Kräfte und Anlagen eingerichtet werden solle.

3) pädagogische Heilkunde, d. h. die Wissenschaft der Regeln und Grundsätze für die Heilung der bei dem Zögling statt findenden Gebrechen und Fehler, (zu unterscheiden von der moralischen Heilkunde).

In diese drei Haupttheile zerfällt, nach der Anordnung von Zerrenner, die Pädagogik sowohl in so fern sie den ganzen Menschen als Gegenstand der Erziehung betrachtet, als auch, so fern sie nur von einzelnen Theilen und Kräften desselben handelt. So kann man von einer geistigen und körperlichen Diätetik, Culturlehre und Heilkunde reden und wieder bei jedem einzelnen Vermögen z. B. bei dem Gedächtniß die Diätetik, Culturlehre und Heilkunde vortragen.

Was nun die Grundsätze und Regeln anbelangt, welche die Erziehungslehre — so fern sie den Unterricht mit in sich begreift — aufstellt, so sind sie im Allgemeinen (nach Denzel) folgende:

1) Da Erziehung kein Formen von außen, sondern ein Erregen im Innern zur Entfaltung von innen heraus ist, so hat sie die zweckmäßigsten Mittel aufzufinden und anzuwenden, durch welche die innere Kraft des Zöglings in regelmäßige Thätigkeit gesetzt und darin fortwährend erhalten werden kann. In Hinsicht auf diesen Zweck hat auch der Unterricht seinen Gegenstand zu wählen und zu behandeln.

2) Da Erziehung bloß ein Handbieten der Natur in ihrem Entwicklungsgeschäft ist, so muß sie auch überall dem Entwicklungsgang der Natur folgen. Dieser Gang ist ein stetiges, nach nothwendigen Gesetzen fortschreitende Gang, (dem sich besonders auch der Unterricht in der ganzen Behandlung und Fortführung seines Gegenstandes anpassen muß).

3) Da die Kraft sich nach allen Richtungen entfaltet, so hat die Erziehung jede Einseitigkeit im Erwecken und Bilden der Kräfte zu vermeiden, vielmehr den Menschen allseitig zu ergreifen. (Auch der Erziehungs-Unterricht ist so einzurichten, zu vervollständigen, daß er nicht nur einzelne abgeleitete Kräfte, sondern die Totalkraft in Thätigkeit setzt.

4) Die Erziehung hat die emporstrebenden Kräfte auf alles planmäßig hinzulenken, was gut und schön und des menschlichen Strebens würdig ist und was dazu beiträgt, den Zögling dem Ziel vollendeter Humanität näher zu bringen, (diese nämliche Regel gilt auch für den Unterricht).

5) Die Bildung aller Kräfte hat im höchsten Geistigen, d. h. in Sittlichkeit und Religion ihr Ziel. Auf diesen höchsten Punkt, in welchem sich alle gebildeten Kräfte zur Total-Ausbildung des Menschen vereinigen, hat der Erzieher von Anfang an alles zu beziehen. (Auch der Unterricht ist so zu ordnen, daß dieses erhabene Ziel nicht verfehlt werde).

6) Neben der steten Hinsicht auf die allgemeine Beschaffenheit und den Entfaltungsgang der menschlichen Natur hat der Erzieher dahin zu sorgen, daß die Individualität des Zöglings nicht verwischt werde Er hat daher hervorstehende Anlagen mit möglichster Sorgfalt als Winke der Natur für den künftigen besondern Beruf, so zu behandeln, daß sie sich frei enthalten können, ohne daß jedoch über ihrer besondern Pflege die Gesammtbildung vernachläßigt werde.*)

Anmerkung. Schwarz sagt: Soll das Geschäft den Namen der Erziehung verdienen, so muß es das fortgehende Werk eines durchdachten Planes seyn, der sich in allen Theilen sowohl auf die wahren Grundsätze, als auf die Beschaffenheit und Bestimmung des aufwachsenden Menschen bezieht. Läßt man das Kind ganz frei, so

*) Anmerkung in Beziehung auf den Unterricht. Da die Köpfe von Natur verschieden sind, indem der eine mehr zum Verstand, der andere mehr zum Gefühl, der dritte mehr zum geistigen Schaffen, der vierte mehr zum Behalten sich neigt, so muß der Unterricht ein gewisses Gleichgewicht herstellen, ohne jedoch die Naturanlagen zu zerstören. Wir werden also den logischen Kopf keineswegs zum Gefühls-Menschen bilden wollen, aber wir werden ihn mit Kenntnissen bereichern und ihn beständig anhalten, seine Begriffe auf Anschauungen zu beziehen und auch Neues auszudenken. So soll man aus dem künftigen Künstler nicht einen Gelehrten oder umgekehrt erzwingen wollen, allein wen die Natur zu diesem oder jenem bestimmt hat, dem soll der Unterricht durch Vielseitigkeit helfen, es recht zu werden.

wird es das Spiel der wildesten Naturmacht; greift man nur hie und da planlos ein, so verderbt man vielleicht auf der bessern Seite mehr, als man auf der schlechtern gewinnt und treibt man es so, wie man es gewöhnlich treibt, und was man mit den Worten sagt: dem Kinde Erziehung geben; so führt man die Kräfte zur Einseitigkeit hinaus, und bewirkt nur Verbildung. Nicht Körperkraft allein, aber auch nicht Geisteskraft allein, nicht bloß Gesundheit, Stärke und Gewandheit, nicht bloß Verstand und Kenntnisse, nicht bloß edles Gefühl, nicht bloß gesetzlicher Wille, nicht bloß irgend Eines, oder Mehreres, was man als ein Gut in dem Menschen erstrebt, sondern dieses alles zusammen, Alles in Einem, im vollesten Einklange, in der Erhebung der Menschheit nach allen ihren angelegten Richtungen, dieses Eine und Große ist das Geschäft der vollkommenen Erziehung. — Einsicht, Geist und praktischer Blick muß sich hiezu in dem Erzieher vereinigen und unter dem unmerklichen Einflusse des guten Beispieles zu dem Ziele hinarbeiten. Die Erziehung ist nicht ein Formen von außen, sondern ein Entwickeln von Innen; nicht ein Hervorziehen des Einen und Zurückdrängen des Andern, sondern ein allseitiges Erregen der Menschenkraft zur freien Erscheinung der Humanität; nicht ein willkührliches Treiben und Zwängen, auch nicht ein Geschäft, das gleichsam neben dem heranwachsenden Menschen herläuft, sondern es ist der erweckte Genius dieses Menschen selbst, der zu seinem freiesten Treiben erhoben wird, es ist das eingreifendste und zugleich heiligste Geschäft. Auch giebt es eine Erziehung im Großen; ihre Wirkung ist geheim und tief, dieses ist die Vorsehung. Sie ist es, die auch den Erzieher beruft, und sie wirket in ihm, wenn er das Seinige thut, als göttliche Macht.

Erziehungs-Systeme. Sobald man zum Nachdenken gekommen ist, um für einen gewissen Zweck den jungen Menschen zu erziehen, so sucht man auch die Mittel, welche die dienlichsten seyn möchten, und es wird ein absichtliches Geschäft. Werden Zweck und Mittel folgerichtig für die Erziehung durchdacht, so ergiebt sich ein eignes Verfahren in demselben. Es lassen sich hienach mehrere Erziehungsarten auffinden, welche sich hauptsächlich nach dem Erziehungs-Zweck bestimmen. Die Haupt-Erziehungs-Systeme, wie sie sich in der Geschichte entwickelt, sind:

I. Das pietistische Erziehungs-System.

Das Kind gehört Gott an, bringt aber einen bösen Hang mit auf

die Welt und ist also von Gott abgewandt. Die Erziehung soll es zu ihm zurückführen. Was heist Kinderzucht? Eine heilige priesterliche Methode, den Kinderseelen von ihrer Wiege an nichts wissen zu lassen, als daß sie für den Heiland da sind und ihre ganze Glückseligkeit darin besteht, wenn sie Ihn kennen, Ihn haben, Ihm dienen, mit Ihm umgehen. Daher der Kinder größte Strafe seyn muß, nicht beten, nicht singen, nicht in die Stunde gehen zu dürfen. Einen eigenen Willen darf der Mensch nicht haben, sondern dem göttlichen soll er sich unterwerfen — also brich dem Kinde seinen Willen, er ist von Natur böse, damit der Geist Gottes ihn umschaffe, die Wiedergeburt so frühe als möglich und der neue Mensch in ihm erstehe, der nach Gott geschaffen ist; aber wache fortwährend über den jungen Menschen, lehre ihn selbst über sich wachen, und führe ihn zum strengen Selbstbekenntniß seiner nie ganz ausgetilgten Sündhaftigkeit, zur Selbstverläugnung und zur Ergreifung der Gnade. — Eine folgerichtige Erziehung verlangt dabei äußere Einrichtungen, um von allem Zerstreuenden und den weltlichen Sinn reizenden entfernt zu halten, um in frommer Gesellschaft der Gleichgesinnten zu leben, so auch zu lernen, und um die gemeinsame und besondere Andacht zu üben u. s. w. Franke und Zinsendorf haben zu diesem Zweck Schulen errichtet, alle diese Anstalten haben durch den Erfolg die sichere Wirksamkeit dieser Erziehungsweise dargelegt, aber auch die Nachtheile, die kaum zu vermeiden sind, bemerken lassen. Heuchelei und nicht bloß Kopfhängerei, mönchisches, linkisches Wesen, geistlicher Stolz und Verbildung bis zur Carricatur sind die Folgen eines allzufolgerichtigen Verfahrens in der Denkart, welche aus dem völlig willenlosen Kind ein Gotteskind zu machen wähnt. Aufs Aeußerste getrieben, würde diese Erziehungsweise dem Kind seine Natur ausziehen wollen, um ihm eine fremde einzusetzen, ihm also keinen frohen Augenblick gönnen, denn je mehr Kampf, desto mehr Gewinn; das Rosenlicht, das doch der Herr der Natur der Jugend zuströmen läßt, ihnen verfinstern, grausam jede seiner Freuden in Qual vergiften, überall nur mit Züchtigungen kommen, nie mit dem Sonnenblick der Liebe, ihm die Erde zum Jammerthal machen, den Zögling in einen Züchtling und also in einer widerspenstigen, sclavischen, lügenhaften, gleißnerischen Menschen verkehren, wo es ihr nämlich gelingen sollte, und nicht Gott es besser mit dem armen Kinde fügte.

II. Das humanistische Erziehungs-System.

Die Sprache ist der einzige Weg zur Vernunft, im Sprechen prägt

sich der Begriff aus und in diesem lebt der Geist als in dem Seinigen weßhalb das Wort sein Abbild ist und in dem Worte eine Welt gewonnen wird. Die Sprache ist das Geheimniß der Bildung, (besonders aber gilt dieß von der alten Sprache), und ihre Erlernung ist die beßte Erziehung der Jugend. Auch ist das die wahre Bildung der sittlichen Kraft. — Die Einseitigkeit dieses Systems braucht gar nicht nachgewiesen zu werden und versteht sich von selbst.

III. Das philanthropische Erziehungs-System.

„Die Jugend werde für die Zeit und Umgebung erzogen. Sie soll sich aufs Beßte der Früchte bemächtigen, welche in dem Reichthum von Kenntnissen bereits gewonnen sind. Ist wirklich Böses im Menschen, so kann es nur im Unverstand und in der Unwissenheit liegen. Die Aufklärung ist also das einzige Mittel, um überall zu bessern. Der Weg zum Herzen geht nur durch den Kopf; diesen bauet bei der Jugend an und lehrt sie selbst denken, dann wird es besser werden."

Das war, wie der würdige Schwarz sagt, die Predigt in den Kirchen, wie auf den Gassen seit Basedows Zeit. Anfangs hielt man noch an einer gewissenhaften Erlernung des vorhandenen Materials, bald aber gab man einem andern Zweige dieser Erziehungsweise das Uebergewicht. Jene wollten nur Sachkenntnisse und lehrten daher, diese nur recht zu vertheilen, damit der Zögling während seiner Lernzeit sie sich alle aneigne. Denn alle Kenntnisse, ohne Unterschied, sind gut, sind Wahrheiten und müßen also schon an sich nützen; nur sie haben reellen Werth. Laßt nur die jungen Leute Realien lernen, so viel sie immer können, so werdet ihr sie zu aufgeklärten, guten, nützlichen Menschen auf dem richtigen Weg leiten. So sprechen die meisten Pädagogen jener Zeit. Andere trafen eine Auswahl aus der großen Masse des Gemeinnützigen und noch folgerichtiger wurde diese Gemeinnützigkeit der Kenntnisse auf das leichtere und anschauliche Erlernen derselben und so weiter auf die Gesetze der Seelenlehre zurückgeführt. So kam man auf die Bildung der Seelenkraft selbst, theils als Vermögen der Anschauung, theils als Verstand. „Jeder Zögling werde rein aus sich selbst entwickelt," spricht der Pestalozzianismus, die formale Bildung ist die wahre und gehört der Aufklärung an. Aber noch folgerichtiger wird dieses alles, wenn man auf den tiefsten Grund des Geistes zurückgeht, also auf die Willensthätigkeit. Diese lasse man den Kindern frei, denn nur durch Freiheit kommt Freiheit. Darin allein erwächst die Sittlichkeit, Charakter, Verstand, kurz Alles, was eine vernünftige Erziehung bezweckt. Nur dann bringt

man nichts fremdes in das Kind, nur dann entwickelt es sich rein aus sich selbst und gewinnt sein wahres Selbst u. s. w.

Das Resultat dieses Systems ist: die größte Sünde ist der Unverstand, je mehr der Mensch denkt und die Welt kennt, desto vortrefflicher ist er; das höchste Ziel der Bildung ist die Klugheit. Ueberall ist beinahe dieses System mehr oder weniger modificirt, jetzt herrschend. Andere Pädagogen dringen bald auf die Kultur des Gefühls, bald auf die des Verstandes, bald auf die der Willenskraft, ausschließlich und überall zeigt sich eine Einseitigkeit. Aber die sittliche Erziehung, sagt Schwarz, ist die höchste, einzig wahre, und wer sie in der christlichen suchet, der wird sie wohl finden. Sie einigt die Persönlichkeit des Kindes mit dem, was Haus und die Nation, ja die ganze Menschheit verlangt.

Examinatorische Lehrform. Die examinatorische Lehrform ist diejenige Art des Unterrichts, nach welcher, theils zum Behufe einer aufmunternden, den Schüler befestigenden Wiederholung und Gewinnung eines allgemeinen Ueberblicks des Gelernten für die Schüler, theils um sich selbst über die Kenntnisse und Fortschritte der Schüler Beruhigung und Rechenschaft zu geben, von Zeit zu Zeit Prüfungen gehalten werden.

Jede Prüfung, die mit Anfängern, oder auch schon geübteren Schülern angestellt wird, ist entweder der Anfangspunkt des Unterrichts, oder sie macht einen Theil des Unterrichts selbst aus, oder sie ist gleichsam der Schlußstein desselben — am Ende eines gewissen Curses, der durch einen Abschnitt in der Wissenschaft, oder durch einen Zeitabschnitt herbeigeführt ist. Bei der ersten Prüfung, die den Anfangspunkt des Unterrichts macht, sucht man sich mit den Kenntnissen und Fähigkeiten dessen, den man zu unterrichten übernimmt, bekannt zu machen. Bei der letzteren Art von Prüfungen, die den Schlußstein des Unterrichts machen, und gewöhnlich öffentlich sind, sollen nicht nur Lehrer und Schüler, sondern auch Andere von dem Zustande des Unterrichts Notiz erhalten und der Schüler soll Rechenschaft von seinen Fortschritten ablegen. Ihm selbst soll diese Gelegenheit, öffentliche Beweise seines Fleißes geben zu können, ein Sporn seyn, nie zurück zu bleiben, und damit kann sich auch die Fürsorge des Staats für ein consequentes Fortschreiten der Schüler bis zu ihrer vollen Tüchtigkeit zum Uebertritt in höhere Lehranstalten verbinden.

Die zweite Art von Prüfungen, nämlich die während des Unterrichts immer fortgehenden Prüfungen und Wiederholungen am Ende gewisser Zeit- oder Sachabschnitte, sind die Seele des Unterrichts und Anstalten, in denen darüber eine feste Ordnung statt findet, zeichnen sich gewöhnlich durch Gründlichkeit und Sicherheit der Kenntnisse der Schüler aus. Sie haben den Zweck, das Gelernte durch Wiederholung mit den Schülern zu befestigen, ihnen einen Ueberblick über ihre Kenntnisse zu geben, und den Lehrer selbst über seine Leistungen aufzuklären. Jede Art dieser Prüfungen erfordert eine eigenthümliche Methode des Examinirens; gewisser maßen auch eigene Examinatoren, wenn der Zweck vollständig erreicht werden soll. Die zuletzt angeführte Art von Prüfungen aber ist es, die hier hauptsächlich abgehandelt werden muß, weil, wenn von examinatorischer Lehrform die Rede ist, nur diejenige Art von Prüfungen dazu gehören kann, die einen wesentlichen Theil des Unterrichts selbst ausmachen. Die während des Unterrichts immer fortgehenden Wiederholungen und Prüfungen am Ende gewisser Sach- oder Zeitabschnitte, findet man in den Schulplanen zwar ziemlich allgemein angedeutet. Manche Anstalten lassen sogar auf Lehrstunden unmittelbare Repetitionsstunden folgen, und geben den Erwachsenen das Geschäft, an den Jüngern diese Repetition anzustellen. Doch möchte über diese Lehrform hauptsächlich noch folgende Vorschläge und Gedanken zu berücksichtigen seyn.

1) Da in jeder Schule vielerlei getrieben wird, da bei dem leicht zu zerstreuenden Sinn der Jugend, der frühere Eindruck durch den letzten immer wieder verwischt wird, so prüfe man die Schüler im Anfange der Stunde immer wieder über das, was zuletzt gelehrt wurde, der Schüler wird, wenn dieß zur feststehenden Ordnung wird, dadurch gewöhnt, auch zu Hause sich über das Gelernte Rechenschaft zu geben, und auf die jedesmal vorkommenden Fragen über das Vorangegangene gefaßt zu machen.

2) Alle Arten von Gedächtnißkenntnissen wollen beständig erneuert und aufgefrischt seyn. Es kann daher auch, mitten im Laufe des Unterrichts, nicht oft genug auf das, was schon früher erlernt ist, zurückgeführt werden.

3) Neben den täglichen den Unterricht begleitenden Prüfungen möchte es sehr zweckmäßig seyn, auch noch ganz bestimmte Prüfungen, etwa am Ende eines jeden Monats, oder bei jedem kurzen Abschnitte der Lektion anzustellen, und dazu die letzten

Tage unwiederruflich zu bestimmen. Durch Anwesenheit der Eltern oder einiger Lehrer kann dabei der Ehrgeiz des Schülers geweckt und er so genöthigt werden, fleißig stets den Gegenstand durch zu denken, nach zu lesen, zu memoriren und dieß um so mehr, je näher die Prüfungstage heranrücken.

4) Diese Prüfungen sollten so eingerichtet werden, daß jeder Schüler mit Bestimmtheit darauf rechnen kann, daß die Reihe des Antwortens auch an ihn kommen werde. Kein Schüler soll hier vorgezogen, keiner vernachläßigt werden, namentlich soll der Lehrer sich nie angewöhnen, nur die in den vordern Plätzen Sitzenden auf zurufen.

5) Zuweilen kann es zweckmäßig und belebend seyn, wenn man alle Schüler zugleich aufruft und antworten läßt, obgleich dieß nie Regel seyn kann. Nur bei einer großen Anzahl wird man Abtheilungen machen müssen. Allgemeine Fragen sind aber hauptsächlich da anwendbar, wo man bekannte Sachen des Zusammenhangs wegen schnell mitnehmen, oder bei schwereren Aufgaben eine allgemeine Aufmerksamkeit und Spannung erwecken will, obgleich man voraussetzen kann, daß nur die Fähigern antworten werden. Der Lehrer verstehe es, mit Gesammtfragen und Fragen an Einzelne glücklich zu wechseln, durch Zeichen und Bewegungen der Hand den Schülern ohne Namennennung bemerklich zu machen, welche Reihe antworten soll. Seine Methode gleiche einem Commando. Auf diese Art wird ein reges Leben seine Prüfungen auszeichnen.

6) Bei fehlerhaften Antworten lasse man dem Schüler Zeit, die Frage, die vielleicht nur mißverstanden ist, anders zu fassen. Man lasse dem Wetteifer der Schüler unter einander freien Spielraum. Bei jungen Kindern kann man das Spiel des Certirens damit verbinden. Man frage der Reihe nach, und mache es sich dabei zur Regel, einmal mit der vordersten, das anderemal bei der hintersten Reihe anzufangen. Sobald der Befragte schweigt oder irrt, so richtet sich dieselbe Frage an den Folgenden, und so fort, bis zu dem, der sie trifft. Die nächste Frage bekommt gleichsam als Belohnung, zugleich aber auch, da auch er irren kann, um ihn beschieden zu erhalten, der, welcher die vorige getroffen hat. Die fehlerhaften oder ganz ausbleibenden Antworten sollen dem Lehrer Gelegenheit geben, den Gegenstand noch genauer zu entwickeln, denn hier hat er sich ja nicht wie bei öffentlichen Prüfungen an die Zeit zu binden. — Vortragen

und Abfragen kann hier verbunden werden, je nachdem es die Umstände fordern.

F.

F, der sechste Buchstab des deutschen Alphabetes, ein Blaselaut, der durch ein Zusammenstoßen der Lippen, verbunden mit einem zischenden Ausstoßen der Luft, zwischen dieselben hindurch hervorgebracht wird. Er wird gemeiniglich wie ein v, aber stärker als ein w ausgesprochen. Nach einem gedehnten Vocale wird dieser Buchstab so wenig verdoppelt, als nach einem Consonanten, Graf, Schlaf, Hof, rufen, laufen, greifen u. s. f.; wohl aber nach einem geschärften, Affe, schlaff, straff, treffen; selbst wenn dieser aus einem gedehnten entstanden ist, griff, pfiff. Am Ende einiger fremden Wörter, Perspectiv, Vomitiv, Positiv, u. s. f. schreibt man richtiger ein v als ein f.

Fachsystem siehe Classen- und Fachlehrer.

Fähigkeiten und ihre Anzeigen. Die Anlagen und der jedesmalige Grad derselben ist bei jedem Individuum wieder verschieden und aus der Thätigkeit einzelner Anlagen läßt sich immer auf die innere Kraft und vorherrschende Richtung derselben schließen.

Hat z. B. das Kind einen besonders starken Gesichtssinn für die Wahrnehmung, so verräth es vorzügliche Verstandesanlagen, tritt der Gehörsinn für die Empfindung stärker hervor, so wird die Phantasie vorherrschen; verbindet sich dieser aber mit dem Sehen, so findet die Anlage zur Poesie statt und nur dann, wenn die Einbildungskraft nicht die reine Gesichtsanschauung verwirrt, sondern in gleichem Grad der klare Verstand hinzutritt, ergiebt sich die Anlage für die Naturbeobachtung oder (bei dem Zeichnungstalent) für die Malerei. — Zieht sich der Knabe gerne von der äußern Sinnenwelt zurück, bei übrigens guten Fähigkeiten, so neigt er sich entweder zur Empfindungslust oder zur Betrachtung. Rücksichtlich der Einbildungskraft, so fehlt es dem Individuum, wo dieselbe lebendig vorherrscht, gewöhnlich an Ordnung und Dauer. Der, welcher mehr aussinnt und denkt, dem

fehlt es meist an Zufluß von Bildern und Gedanken; wer glücklich trifft und gut gestaltet, dringt gewöhnlich nicht vor und ist arm. Sehen wir auf den Verstand, so ergiebt sich: wer leicht allgemeine Begriffe bilden und abstrahiren kann, hat gute Anlagen zum metaphysischen Denken; der, welcher den allgemeinen Begriff oder die Regel leicht auf den vorkommenden Fall anwendet, hat viel Urtheilskraft. Denkt er richtig und klar die Sachen und Verhältnisse, die ihm vorkommen, so hat er einen guten Verstand im engeren Sinne und je nachdem er alles fein und richtig bestimmt, hat er viel Schärfe. In Bezug auf das Gedächtniß, so hat der, welcher leicht auffaßt, selten auch die Anlage, lang und getreu zu behalten; — wer richtig auffaßt, lernt gewöhnlich nur langsam; — wer vieles auffaßt und behält, pflegt meist eine verworrene und ungetreue Erinnerung zu haben; wer getreu behält, ist meist ein nicht sehr geistvoller Kopf und wer überhaupt ein gutes, d. h. ein getreues, leicht wiedergebendes und viel behaltendes Gedächtniß hat, wird selten sich von Seiten der Urtheilskraft und Phantasie auszeichnen. Solche lernen auch leere Worte als Kalendernamen und Formeln am liebsten auswendig.

Das lebhafte Naturell faßt am leichtesten, das feste prägt am tiefsten ein, das sanfte beides am wenigsten, das innige beides vielleicht am meisten. Das feste lernt seiner Natur nach kräftiger, das lebhafte vielseitiger, das sanfte seelenvoller, das innige gemüthvoller und wenn ihm von dem festen und lebhaften etwas beigemischt ist, geistvoller. —

Wem alles leicht wird, der ist talentvoll, wem alles schwer fällt, der ist kraftlos; wer gut anfängt, aber schlecht fortschreitet, ist ebenfalls schwach, wenn er gleich die Fähigkeit hat, etwas leicht zu fassen.

Wer auch das Faßliche nicht faßt, der ist dumm, faßt er wohl dieses, aber geht er nicht weiter, so ist er träge. Faßt er richtig aber langsam, so hat er mehr Verstand und wenn er eher behält, als weiter geht, so hat er mehr Gedächtniß, als übrige Vorzüge; faßt er leicht und richtig, so hat er viel Sinn und Verstand; und schreitet er lieber vorwärts, als er richtig faßt und ausdenkt, so besitzt er nach Verhältniß mehr Phantasie.

Hieraus folgt, daß die Methode jeden nach seinen Fähigkeiten zu bilden hat. Wer schlecht memorirt, an dessen Gedächtniß werden wir zwar nicht gleiche Anforderungen machen, als an den Gedächtnißstarken, aber wir werden es allmählig zu stärken suchen; wer viel Phantasie besitzt und überall herumstreift, den werden wir mehr zum logischen und geordneten Denken gewöhnen, um seine vorherrschende Kraft

vor Ausschweifungen zu wahren; wer schwach an Verstand ist, mit dem werden wir um so gründlicher verfahren und langsamer vorwärts schreiten, damit er mit seinen Kräften nachkommen kann; wer gerne abstract denkt, dessen Einbildungskraft werden wir anregen, um ihn zu erwärmen u. s. w.

Immer werde daher dahin gestrebt, jeden Keim von Anlagen zu entwickeln, damit nicht die Pflege der einzelnen die andern ersticke, und damit eine gewisse Allseitigkeit erzielt werde. Jede Einseitigkeit ist gegen die Natur und man kann sogar von der einseitigen Bildung bis auf den Punkt zurückgehen, wo es an dem Wesen im Unterricht fehlte. Spricht z. B. der 14jährige Knabe schon über mancherlei ab und weiß er über vieles bei seinem Lehrer zu schwatzen, so ist sein Kopf auf Unkosten des Herzens cultivirt; ist er folgsam und zartfühlend, aber schüchtern und unwissend, so verhält es sich umgekehrt; kann er ein richtiges Urtheil fällen, versteht aber nicht viel, so ist wohl sein Verstand geübt, aber sein Gedächtniß vernachlässigt worden; bleibt er weniger Antworten auf die Fragen, welche Kenntnisse betreffen, schuldig, als daß er das, was er sagt, mit eigenem Ausdenken und Urtheilen sagt, so ist umgekehrt das Gedächtniß einseitig geübt; weiß er Beispiele anzugeben und spricht er wahr und lebendig von der Sache, so ist sein Verstand zugleich mit dem Sinn geübt, aber nur dann, wenn er dabei selbst manches ausdenkt und sich sinnreich äußert, hat auch die Phantasie dabei ihre Cultur erhalten; dagegen wird er in irrigen Vorstellungen sich herumtreiben, mit sich selbst in Widerspruch gerathen, wenn der gehörige logische Unterricht fehlte.

Fehler (der Schüler). Unter Fehler der Schüler versteht man alle Eigenschaften in dem Betragen der Schüler, oder alle Aeußerungen desselben, welche den Forderungen widersprechen, die die Vernunft an den aufwachsenden Menschen als Schüler macht. Alles, was in dem Betragen des Schülers dem Anständigen und Schicklichen, dem Rechten, Nützlichen und Guten widerspricht, ist also ein Fehler. Die Fehler sind entweder

a) Schulfehler d. h. solche, welche dem Schüler in unmittelbarer Beziehung auf den Lehr- und Lernzweck zukommen, oder

b) Schülerfehler d. h. solche, welche ihm gleichsam mehr als aufwachsenden Menschen eigen sind und die er deßhalb besonders in seinen Verhältnissen gegen die Mitschüler an Tag legt.

Es giebt aber auch Fehler, die den Schülern in den Volksschulen

im Gegensatz gegen höhere Bildungsanstalten eigenthümlich sind. Die Schüler der letztern Anstalten sind in der Regel dreister, unbescheidener gegen den Lehrer, tadeln und bekritteln ihn gern, ermangeln des ausdauernden strengen Fleißes, aber sie sind auch lebendiger, rühriger, empfänglicher und offener, als die Schüler der Volksschule. Diese sind meist unbehilflicher, tölpelhafter, verschlossener, tückischer, unreinlicher, betrügerischer, diebischer und unempfänglicher, indolenter. Sie gleichen einem schwer anzusprechenden Instrument und einem harten Boden, in welchen die befruchtende Kraft des Regens nur sehr schwer eindringt.

Die Ursachen der Fehler sind im Allgemeinen: der Mensch strebt von Natur nach dem, was seinem sinnlichen Trieb und seiner Selbstsucht behagt, und widerstrebt dagegen allem, was diesem entgegen ist. Er will nur, was für seinen Körper angenehm ist und seinem Ich entspricht. Im Kind ist dieses Streben um so stärker, je weniger ihm die Idee des höhern Lebens aufgegangen ist. Die Eltern fröhnen diesem Trieb des Kindes und erschweren dadurch das Geschäft des Erziehers. In der Schule soll das Kind seine Sinne zusammen fassen, seine Kräfte anstrengen, seine Thätigkeit nach Regeln bestimmen, seine Freiheit dem Gesetz unterordnen, Andern gewähren, was es selbst von ihnen verlangt u. s. w.; sein sinnlicher Trieb und seine Selbstsucht werden sich dagegen sträuben, der Schüler wird mancherlei Fehler begehen. Dabei wird das Kind noch von großem Leichtsinn bewegt, es fehlt ihm noch der Ernst, um die Folgen seines Handelns zu erwägen, die Ständigkeit des Geistes, sein Vornehmen zu prüfen; darum ist es gleichsam ein Spielball des Sinnenreizes und seine Thätigkeit folgt jedem Antrieb zufälliger äußerer Einflüsse. Daher lehre, ermahne und warne man so viel man wolle, es winkt dem jungen Wesen fröhlicher Genuß und der Sommervogel entwischt seinem Käfig und schwirrt, des ernsten Rufs der Pflicht vergessend, von Vergnügen zu Vergnügen. Aus Leichtsinn übertritt meistens die Jugend die Gesetze der Ordnung, aus Leichtsinn geht sie oberflächlich über die Arbeiten weg, aus Leichtsinn neckt sie Andere und stört die Ruhe, vergißt das Gebot des Lehrers und begeht hundert Fehler. Aber eben deßwegen stellt man sie unter strenge Aufsicht, unter die Gesetze einer festen Ordnung, läßt sie die Folgen des Leichtsinns empfinden und legt überhaupt demselben ein Gegengewicht an. Seltener sind die Bosheitsfehler die Folgen einer harten Behandlung und schlechten Erziehung. Bisweilen werden die Fehler durch den Lehrer selbst erzeugt. Man unterlasse z. B. durch liebevolle Freundlichkeit die Schüler zu gewinnen und despotisire sie,

so werden sie tückisch, verschlossen und hinterlistig; man ermangle sie zu beschäftigen und anzuregen, so wird sich ein träges, stumpfes und plumpes Wesen herausstellen; man erscheine später in der Schule und schließe sie nach Willkühr, man zeige überhaupt, daß einem an der Schule nicht viel liege, so werden die Schüler bald auch dieselbe Unordnung und Gleichgiltigkeit annehmen; man gebe Arbeiten auf und sehe wenig nach, ob und wie sie ausgefertigt wurden, so werden die Schüler bald nachlässige Arbeiter werden; man unterrichte ohne Rücksicht auf die Fassungskraft und dringe nicht auf Rechenschaft des Gelernten, so wird bald die größte Unaufmerksamkeit entstehen; man scherze viel mit ihnen und beobachte nicht den Ernst, so werden sie bald frei und unbescheiden seyn; man strafe, wenn ein Schüler seinen Fehler offen bekennt und unterlasse gründliche Untersuchungen vorgefallener Vergehungen, so werden sich die Schüler bald ans Lügen gewöhnen; man gebe dem ersten Versuch zum Ungehorsam und Trotz nach, so wird sich schnell der Eigensinn einstellen; man behandle Kinder angesehener Eltern besser, als andere, so werden sie bald frech und stolz ꝛc. Wenn sich darum Fehler zeigen und dieselben geheilt werden sollen, so hat der Lehrer, vor Allem zu prüfen, ob er nicht selbst zu Erzeugung derselben beigetragen und was er darum in seinem Verfahren zu ändern habe.

Er bemerkt z. B., daß mehrere seiner Schüler unruhig und plauderhaft sind, dann sinne er nur auf ununterbrochene und zweckmäßige Beschäftigung. Oder er bemerkt, wie dieser oder jener Schüler sehr schläfrig und langsam ist, dann suche er ihn anzuregen, ihm mit seinem Unterricht recht eigentlich in die Seele zu sprechen, vielleicht wird er munterer werden. Oder er bemerkt, daß viele Schüler zu einsilbig und stumm sind, da lasse er sie im Unterricht nur recht viel sprechen, so werden sie beredter werden. Sind die Schüler zu verschlossen und zu versteckt, so gehe er väterlicher mit ihnen um, damit sie freundlicher und offener werden. Betragen sich ältere Schüler etwas zu frei und rücksichtslos gegen ihn, so nehme er einen strengen Ernst an — sie werden vielleicht bescheidener u. s. w.

Fibel ist ein Buch für die Anfänger, welches die einzelnen Buchstaben, Silben und leichte Sätze und, in Hinsicht auf den Stoff, nur solche Gegenstände enthält, welche ausschließlich für den ersten Unterricht gehören. Vorzüglich gute Fibeln haben Natorp, Stephani, Wilmsen, Junker, Dolz, Daniel, Schneider, Kind, Bog u. s. w. geliefert.

Fleiß, siehe Thätigkeit.

Formale Bildung, siehe Bildung.

Formale Lehrgegenstände. Die wichtigsten formalen Gegenstände sind: Anschauungslehre (Denklehre), Sprachlehre, Schreiben, Zahlenlehre, Formen- und Größenlehre (Zeichnen). Ihr Zweck ist der Seele des Schülers die Kraft zu geben, daß sie denken, einsehen, beurtheilen und anwenden kann. Da sie also die Geistescultur und Unterrichtsbefähigung zum Zweck haben, so müssen sie vornämlich in den untersten Elementarklassen angewendet werden.

Formaler Unterricht, siehe Unterricht.

Formenlehre. Die Formenlehre beschäftigt sich mit der gehörigen Auffassung der Form der Dinge und wenn sie in Verbindung mit der Zeichnenkunst steht, mit der Nachbildung und dem Schaffen neuer Formen — sie ist die Anschauungslehre der Form und ihrer Verhältnisse. Sie ist keine Wissenschaft, gehört auch nicht zur Geometrie, da sie nur Lage, Zahl und Form behandelt, sondern sie ist nur eine Vorbereitung auf sie, indem sie, statt der Erklärungen, die man sonst bei dem Anfang des geometrischen Unterrichts von den verschiedenen Arten der Figuren gab, dieselben und ihre Elemente gehörig anschauen und diese Elemente mit Bewußtseyn zu den mannigfaltigsten Figuren verbinden lehrt. Die Wahrheit der einfachen geometrischen Sätze, die sie enthält, wird hier durch Anschauung erkannt.

Die Formenlehre ist ein neuer Unterrichtszweig und erst seit wenigen Jahrzehnten der Volksschule durch die Pestalozzische Schule (besonders durch Joseph Schmid) einverleibt worden. Der Nutzen derselben ist nicht zu verkennen, indem sie die Aufmerksamkeit und das Anschauungsvermögen, die Denkkraft und Sprache, das Augenmaaß übt, die Erfindungskraft weckt, den Sinn für Regelmäßigkeit und Schönheit bildet, für das Schönschreiben und Zeichnen vorbereitet und ein treffliches Mittel ist, ganze zahlreiche Schulklassen nützlich und angenehm zu beschäftigen. Für Mädchenschulen und für Vorschulen ist die Formenlehre nicht geeignet, da die Kinder der Vorschule hinlänglich mit neuen Gegenständen beschäftigt sind und schon beim Lesen und Schreiben im Anschauen mannigfaltiger Figuren geübt werden,*) da-

*) Im Widerspruch mit dieser Ansicht Zerrenners will Wilmsen schon das 6jährige Kind nützlich damit beschäftigt wissen.

gegen kann man sie mit dem 8ten Jahre beginnen und in einem der Schule angemessenen geometrischen Unterricht enden, wenn es die Zeit erlaubt und andere Hauptfächer nicht darunter Noth leiden.

Der Lehrgang ist folgender:

1) Der Lehrer zeichnet eine gerade Linie an die Wandtafel und sagt: ihr seht hier eine gerade Linie, welche einen Anfangs- und Endpunkt hat. Was wird also durch diese Linie verbunden? Könnten diese beiden Punkte, welche ich jetzt mache, wohl durch eine kürzere Linie verbunden werden? Ihr sehet, daß eine gerade Linie diejenige ist, durch welche 2 Punkte am kürzesten verbunden werden.

2) Was sehet ihr jetzt? Zwei gerade Linien. Und jetzt? 3 — 4 — 5 gerade Linien. Ist ein Unterschied zwischen diesen Linien? Die eine ist kürzer, länger, als die andere. Und zwischen diesen Linien auch? Wo habe ich angefangen zu ziehen — zur Rechten? zur Linken? Oben? Unten? (Die Kinder müssen das Alles nachzeichnen und der Lehrer fragt: was habt ihr gethan?) Verbindet jetzt diese 2 Punkte durch eine Linie, die nicht gerade ist und zwar auf der rechten Seite. Wie werdet ihr diese nennen?

Der Lehrer zeichnet nun 10 wagerechte, die folgende immer länger, als die vorhergehende und fragt: Was sehet ihr? Sind diese Linien von gleicher Länge? Welche ist die längste? die kürzeste? Wie würdet ihr diese nennen? Wie diese? Die erste, zweite, dritte u. s. w. Stehen sie neben einander? Was ist zwischen jeder Linie? Steht die eine Linie so weit von der andern ab wie die andere? Wie sind also die Zwischenräume?

3) Der Lehrer zeichnet nun wagerechte, senkrechte und schräge Linien neben einander. Was seht ihr? Wo fing ich die erste dieser Linien zu ziehen an? Wohin zog ich sie? Wo fing ich die zweite zu ziehen an? von Oben. Wohin zog ich sie? Merkt euch, daß jene Linie eine wagerechte, diese eine senkrechte Linie genannt wird. Die dritte Linie ist weder eine wage- noch senkrechte, sondern eine schräge, aber würdet ihr sie wohl zu den krummen rechnen? Warum nicht? Zeigt mir ein Ding, an dem ihr eine solche schräge Richtung bemerkt — und an welchen eine krumme? Was für eine Linie bildet dieser Stab, wenn ich mich darauf stütze? Aber wenn ich ihn anlehne? Und wenn er auf dem Tisch liegt! Was für Linien sind alle wagerechte, senkrechte, schräge Linien? Warum gerade?

4) Nun werden die Schüler darauf hingeleitet, daß die erste Linie halb so lang ist, als die zweite, also der halbe Theil (die Hälfte) der

zweiten ist; daß die dritte 3mal so lang ist, als die erste, also die erste der dritte Theil der dritten u. s. w.

5) Es werden zwei schräge Linien gezeichnet, wovon die eine von der Rechten zur Linken, die andere umgekehrt gezogen ist, und die Kinder müssen es nachzeichnen.

6) Der Lehrer zeichnet senkrechte, wagerechte und schräge Linien und sagt: die senkrechten neigen sich weder zur Rechten noch zur Linken zu den wagerechten hin, läßt dieses nachsprechen und fährt fort: die schrägen Linien neigen sich entweder zur Rechten oder zur Linken nach der wagrechten Linie hin.

7) Es werden zwei gleichlaufende senkrechte, zwei gleichlaufende wagerechte und zwei wagerechte Linien, die sich auf einer Seite von einander entfernen, hingezeichnet und gesagt: solche Linien, die immer gleich weit von einander entfernt bleiben, wenn man sie auch noch so sehr verlängert, heißen gleichlaufende (Parallel-) Linien. Nun zeigt mir, welche unter diesen Linien gleichlaufend sind und welche nicht. Jetzt zieht auf euern Tafeln 2 gleichlaufende wagerechte, 2 gleichlaufende senkrechte, dann 2 gleichlaufende schräge Linien und saget mir, was ihr gethan habt!

8) Winkel. Der Lehrer zeichnet einen rechten, einen stumpfen und einen spitzen Winkel und fragt: Was für eine Linie sehet ihr hier? und hier? Sind diese beiden Linien getrennt? Wie sind sie denn? Wie würdet ihr den Punkt nennen, wo sie sich vereinigen? Wir wollen ihn den Scheitelpunkt nennen. — Wie ist es auf dieser schrägen und dieser wagerechten Linie? Wenn 2 Linien sich in einen Punkt vereinigen, so entsteht ein Winkel. Zeigt mir hier in der Stube einen Winkel. Aber wo sind die Linien? Die Linien, durch welche ein Winkel entsteht (die einen Winkel bilden) heißen seine Schenkel. Was habt ihr jetzt behalten? Zeichnet nun einen rechten, stumpfen, spitzen Winkel — nun auch solche, die ihren Scheitelpunkt zur Rechten oder oben haben.

9) Was für Linien müsset ihr ziehen, um einen rechten, was für — um einen spitzen — einen stumpfen Winkel zu zeichnen? Also die senkrechte und die wagerechte Linie bildet was für einen Winkel? Aber was für einen die wagerechte und die schräge, welche sich zur wagerechten hinneigt? Und wenn sich die schräge von der wagerechten entfernt, was entsteht dann? Zeichnet nun einen rechten Winkel, dessen Scheitelpunkt im Anfangspunkt der wagerechten Linie, und dann einen dessen Scheitelpunkt im Endpunkte der wagerechten Linie liegt. Zeichnet ferner einen rechten Winkel, dessen senkrechter Schenkel von dem

Anfangspunkt des wagerechten nach unten zu läuft. Was habt ihr gethan? — Zeichnet einen stumpfen Winkel, dessen Scheitelpunkt im Endpunkt des wagerechten Schenkels liegt, und dann einen, dessen Scheitelpunkt im Anfangspunkt des wagerechten Schenkels liegt. — Zeichnet einen spitzen Winkel, dessen Scheitelpunkt im Endpunkt, und einen, dessen Scheitelpunkt im Anfangspunkt des wagerechten Schenkels liegt. Was habt ihr gethan?

10) Es werden durchschnittene Linien an die Tafel gezeichnet und gefragt: was seht ihr? Merkt euch, daß sich diese Linien in einem Punkt schneiden, und also einen Durchschnittspunkt haben. Was ist dadurch entstanden? Könnten sich diese Linien (man zeichnet gleichlaufende) wohl auch durchschneiden? Aber warum diese senkrechte und diese wagerechte? — Hier werden die Schüler auf die entgegengesetzte Richtung dieser Linien aufmerksam gemacht. — Was haben die Winkel, welche durch das Durchschneiden dieser Linien entstanden sind, gemeinschaftlich? Was für ein Winkel ist jeder dieser Winkel? Warum ein rechter? Merkt euch, daß man Winkel, die Scheitelpunkt und Schenkel gemeinschaftlich haben, Nebenwinkel nennt.

11) Das Nämliche wird an einer wagerechten und einer schrägen Linie, die sich durchschneiden, erläutert.

12) Es werden 3, 4 bis 6 Linien gezeichnet, die sich in Einem Punkt vereinigen und dann eben so viele, die sich in Einem Punkt schneiden und der Lehrer fragt: wie viele Winkel sind hier entstanden? Wenn sich 3 Linien in Einem Punkt vereinigen, wie viele Winkel müssen entstehen? Und wenn sich 4 Linien in Einem Punkt vereinigen? Aufgabe: zeichnet nun 3 gerade Linien, die sich in Einem Punkt vereinigen. Was habt ihr gethan? Zeichnet ferner 3 gerade Linien, die sich in Einem Punkt so schneiden, daß 2 rechte und 4 spitze Winkel entstehen — dann solche, die sich so schneiden, daß 2 stumpfe und 4 spitze Winkel entstehen — dann 4, die sich so schneiden, daß 2 rechte und 6 spitze Winkel entstehen u. s. f.

13) Der Lehrer zeichnet ein Dreieck und ein Viereck. Sind diese Linien vereinigt oder getrennt? Was bemerkt ihr innerhalb dieser Linien? Was ist in dem Raum? Was für ein Raum ist es also? Von wie viel Seiten ist der Raum eingeschlossen? War es bei den Winkeln auch so? Wie war es da? Wie viele Linien muß ich also wenigstens haben, um einen Raum von allen Seiten einzuschließen? Merkt euch, daß ein Raum, der von Linien eingeschlossen ist, eine Figur heißt. Was seht ihr also hier? Die Linien der Figur heißen Seiten. Zeich-

net nun eine senkrechte, wagerechte oder schräge Linie und eine zweite, die mit der ersten verbunden ist. Verbindet jetzt die Endpunkte dieser beiden Linien durch eine gerade Linie. Was habt ihr gethan?

14) Unterscheidung der gleichseitigen, gleichschenklichen und ungleichseitigen Dreiecke.

15) Rechtwinkliche, stumpf und spitzwinkliche.

16) Rechtwinkliche gleichschenkliche und rechtwinkliche ungleichseitige. Liegt die dritte Seite des rechtwinklichen Dreiecks auch an dem rechten Winkel? Wo liegt sie denn? Ihr gegenüber. Vergleichet nun diese mit den andern Seiten, die den rechten Winkel bilden, und saget mir, ob sie eben so lang oder kürzer ist. Da sie weder dieses noch jenes ist, wie wird sie also seyn? Welche Seite in einem rechtwinklichten Dreieck ist also immer die längste? Zeichnet nun einen rechten Winkel, dessen Schenkel gleich lang sind und verbindet die Endpunkte durch eine gerade Linie. Was für ein Dreieck habt ihr gezeichnet?

Hierauf folgen Uebungen mit Vierecken, Vielecken, Kreislinien und Ovallinien, Formen, die durch die Verbindung gerader und krummer Linien entstehen, dann die Größenlehre: Linien und Winkel, Vergleichung der Seiten und Winkel geschlossener Figuren; Vergleichung des Inhalts geschlossener Figuren; Kreis. —

Was die Lehrform in diesem Unterrichtszweig anlangt, so ist sie die der Anschauung und des Vorsprechens, wobei der Lehrer durch Fragen die Anschauung zur Klarheit und das Vorgesprochene zur Einsicht zu bringen suche. Bei der Größenlehre und den freien Aufgaben in der Formenlehre ist die heuristische Lehrform die bildendste. Fernere Winke gibt Zerrenner und zwar

1) Wo die Classen zu voll von an Fähigkeiten verschiedenen Kindern sind, mache man mehrere Abtheilungen und helfe sich durch gut instruirte Unterlehrer aus den besten Schülern.

2) Man sehe dahin, daß die Formen von den Kindern gehörig und mit Vergnügen angeschaut und so aufgefaßt werden, daß sie ihr geistiges Eigenthum werden und bringe die Anschauung in allen ihren Theilen zum klaren Bewußtseyn.

3) Die Definitionen werden erst nach gehöriger Anschauung als Resultat der Einsicht und Kraft gegeben und es ist am beßten, sie nach den einzelnen Uebungen mit großen Figuren folgen zu lassen und sie nicht bis zum Ende des ganzen Unterrichts zu verschieben, weil sie sich dann dort zu sehr häufen.

4) Auch die mathematisch unwidersprechlichen Grundsätze schicke

man nicht voraus, sondern lasse sie die Kinder unter gehöriger Leitung selbst finden.

5) Die Aufgaben werden in allen ihren Theilen durchgefragt, oder zur Abwechslung wird die Aufgabe erst vorsprechend behandelt] und dann abgefragt, besonders in schwierigen Fällen.

6) Die Schüler müssen bei den Antworten die Fragen widerholen und es muß bald Einer, bald eine Abtheilung, bald die ganze Classe zur Antwort aufgerufen werden. Sind die Fragen zu schwer, so helfe der Lehrer durch Zeichnungen an der Schultafel nach. Falsche Antworten müssen die Kinder selbst oder gegenseitig verbessern und berichtigen.

7) Schriftliche Aufgaben dürfen erst dann folgen, wenn Alles gehörig angeschaut und aufgefaßt ist; dann aber muß der Schüler nicht bloß nachbilden, sondern mit eigener Kraft schließen. Jedes Kind löst die Aufgabe für sich auf seiner Schiefertafel und schwierigere Aufgaben übergiebt man dem häuslichen Fleiß.

8) Man stelle fleißig Wiederholungen an und sehe besonders dahin, daß der Gang und Zusammenhang des Ganzen gehörig gefaßt werde.

9) Man lasse die Kinder öfter selbst über die Aufgaben die nöthigen Fragen stellen, um zu prüfen, ob und wie weit sie gelernt haben, worauf es ankömmt.

10) Der Lehrer halte streng darauf, daß die Schüler bei ihren Zeichnungen weder Lineal noch Cirkel, noch sonst ein Werkzeug gebrauchen. Es sollen Augenmaaß und Hand so geübt werden, daß dergleichen nicht nöthig ist.

Literatur.

Joseph Schmid, die Elemente der Form und Größe nach Pestalozzi's Grundsätzen. Bern 1809.

v. Türk, W., Leitfaden für den Unterricht in der Formen- und Größenlehre. 4te Auflage. Mit 20 Kupfertafeln. Potsdam, bei Riegel, 1830. 1 Thlr. 18 Gr.

Graßmann, Raumlehre für Volksschulen. 1r Theil, mit 3 Kupfertafeln. Berlin, bei Reimer, 1817. 12 Gr.

Diesterweg, Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Pädagogik (Didaktik, Methodik) für Lehrende und Lernende bearbeitet. Mit 9 Steintafeln. Bonn, bei Eduard Weber, 1828. 1 Thlr.

Harnisch, die Raumlehre oder Meßkunst, gewöhnlich Geometrie genannt, mit gleichseitiger Beachtung von Wissenschaft und Leben, für Lehrer und Lerner bearbeitet. Mit 7 Steintafeln. Breslau, bei Max und Comp., 1822. 18 Gr.

Sickel, praktische Formenlehre mit Anwendung auf das Elementarzeichen und einer Anweisung zur Flächen- und Körperberechnung. Für Lehrer in Bürgerschulen und Landschulen. Mit mehreren hundert Figuren auf 8 Tafeln in Steindruck. Quedlinburg und Leipzig, bei G. Basse, 1824. 20 Gr.

Diese Schrift ist für den Lehrer besonders deßhalb sehr brauchbar,

weil sie, außer der Formenlehre, auch eine treffliche Anleitung zum elementarischen Zeichnen und zum Ausmessen der Figuren gibt, und dabei überall die Gegenstände aus dem wirklichen Leben und von Gegenständen wählt, die den Kindern nahe und bekannt sind.

Ramsauer, die Formen-, Maaß- und Körperlehre, oder die Elemente der Geometrie, methodisch bearbeitet. Mit 15 Blättern und Steindruck. Stuttgart und Tübingen, bei Cotta, 1826. 1 Thlr.

Forthelfen. Die größte Kunst des Unterrichts beruht auf dem Forthelfen. Von selbst kann Niemand etwas, man muß es ihm zeigen. Dieses Zeigen soll zum Begreifen führen. Das Begreifen aber ist eine Flamme, die hell auflodert, so wie sie gefangen hat. Es ist ein unachtsamer und ungeschickter Lehrer, der nicht merkt, wie es fängt. Hat es gefangen, so ist die Anregung da, die unwiderstehliche Lust, zu versuchen; ohne diese sollte Nichts gelernt werden. Nun kömmt es darauf an, dem Begreifungsvermögen recht in die Hand zu arbeiten — es nicht aufzuhalten und zu beschweren durch nutzlose Worte, unwichtige, nicht zum Zweck dienende Vorträge und Lehren, es aber auch nicht sich selbst zu überlassen, weil sonst der Läufer ermüdet wird und eine träge Ruhe, ein verdrüßlicher Stillstand dem raschen Beginnen folgt. Der Lehrer erleichtert sich gewiß den Unterricht nicht dadurch, daß er Alles selbst thut, er bringt aber auch den Schüler nicht weiter, wenn er ihm nicht rasch unter die Arme reift. Die Glut des Lernens will immer durch eine helle Flamme unterhalten seyn und der Lehrer muß genau vorher wissen, ehe er zu lehren beginnt: was wird mein Schüler begreifen. Alsdann achte er nur sorgsam darauf, daß sein Lehrling mit dem Begriffenen anfängt. Sicher macht er es bald anders, als der Lehrer meinte. Das Auffassen konnte und mußte der Lehrer voraussehen, was aber der Lernende mit dem Aufgefaßten machen werde, soll er nicht vorher bestimmen, denn eine solche Bestimmung lähmt den Unterricht. Vielmehr muß der Lehrer aus dem, was er nach dem Auffassen beobachtet, neue Maaßregeln für den Unterricht nehmen, und aus diesem Grunde läßt sich der Gang des Unterrichts beim denkenden Lehrer nie vorher bestimmen. Er leitet und wird geleitet.

Immer wechselseitig müssen Lehrer und Schüler einander anfassen. Jener muß diesem und dieser jenem Ideen geben, und diese Ideen müssen der Leitfaden zur fortgesetzten Unterweisung seyn. Nur auf solche Weise machen beide Fortschritte in ihrem Thun. Der Schüler lernt etwas behandeln, der Lehrer lernt unterrichten. Beide lernen ihre Lection mit jedem Tage immer besser und so gelangen sie vereint zu ihrer Vollkommenheit.

Fragen. Eine Frage ist ein Satz, in welchem den einzelnen Worten, aus denen er besteht, eine solche Stellung gegeben ist, daß dadurch ein Anderer aufgefordert wird, zu antworten, oder ein Urtheil auszusprechen. In jedem Satze sind nämlich mehrere Begriffe enthalten, welche unter einander in eine logische Verbindung gesetzt sind. Wenn nun einer dieser Begriffe fehlt und gefunden werden soll, so erscheint der Satz als Frage. Der Zweck der Frage ist: den Befragten entweder an schon erworbene Begriffe und ihm schon bekannte Urtheile zu erinnern, oder ihn selbstthätig auf neue Begriffe und zur Fällung neuer Urtheile hinzuleiten und anzuleiten.

Das Fragen ist also entweder ein bloßes Abfragen des Behandelten und Gelernten, wodurch man erfahren will, ob das Kind das Vorgekommene richtig gefaßt habe, oder es ist ein Erfragen einer Wahrheit, wobei sich der Fragende an das natürliche Gefühl oder an die Beurtheilungskraft des Schülers geradezu und ohne weitere Vorbereitung wendet, oder die Frage ist in Folge vorangegangener Uebungen so gestellt, daß der Geist etwas Neues construiren und zeigen muß, daß er das in der Uebung gewonnene mit freier Thätigkeit anzuwenden wisse (In diesem Falle ist die Frage nichts anderes, als eine mündliche Aufgabe, welche der heuristischen oder auch der katechetischen Lehrform angehört).

Den geschickten Lehrer erkennt man vornämlich aus der Art, wie er seine Fragen stellt, denn aus der Stellung der Fragen und aus ihrer folgerechten Beziehung auf das zu behandelnde Pensum läßt sich oft im Augenblicke beurtheilen, ob der Lehrer seiner Sache vollkommen mächtig sey. In der That, es gehört ein besonders praktisches Studium dazu, um gute und zweckmäßige, und zwar nur einfache Fragen bilden zu lernen, ein Studium, welches aller Uebung im zusammenhängenden Katechisiren vorausgeht.

Zum bloßen Abfragen gehört noch keine große Kunst, man hüte sich nur solche Fragen zu machen, worauf Ja- und Nein-Antworten erfolgen, und dieß um so mehr, da es keine Frage gibt, die nicht so gestellt werden könnte, daß durchaus kein bloses Ja und Nein darauf folgen kann; für jede läßt sich bei einigem Nachdenken irgend eine Wendung finden*). Oft ist es schon hinreichend, wenn man den kate-

*) Möchten doch, sagt deßhalb Denzel, die Lehrer ihre Fragen nicht so gleichgiltig nehmen und nicht fortfragen, wie es ihnen eben in den Sinn kömmt. Gibt man einige Zeit sorgsam auf sich acht, so gewöhnt man sich allmählig leicht an die bessern Fragformeln.

gerischen Satz nur in einen disjunctiven in der Frage umwandelt. Wenn man z. B. statt: ist der Tisch rund? fragt: ist der Tisch viereckig oder rund? — so kann kein Ja oder Nein mehr folgen. In jedem Satze sind, wie wir oben gesehen, mehrere Begriffe enthalten, welche untereinander in eine logische Verbindung gesetzt sind. So viel nun Begriffe in dem Satze enthalten sind, eben so vielmal kann man die Frage umwenden, weil jeder dieser Begriffe, d. h. immer Einer, unbekannt seyn und also gesucht werden kann. Ja das Zeitwort, welches das Verhältniß des einen Begriffs zum andern ausdrückt, kann ebenfalls wiederum etwas enthalten, welches als ein Unbekanntes gesetzt und gesucht werden kann. Man nehme einen Satz, welchen man will, und man wird so viel Unbekanntes in demselben annehmen und suchen können, als Antworten auf die Frage: wer? wessen? wem? u. s. w. wann? wo? wie? u. s. w. möglich sind. Freilich paßt eine Frage besser für den Zusammenhang und den Zweck des Pensums und kann bestimmter beantwortet werden, als die andere; welche aber die passendste sey, wird sich dem Lehrer von selbst ergeben, wenn er nur einmal sich geübt hat, die möglichen Arten von Fragen aus dem Satze abzuleiten. Doch lassen sich nicht nur aus jedem Satze verschiedene Fragen ableiten, sondern jeder einzelnen derselben lassen sich auch wiederum durch einen veränderten Ausdruck, oder durch Zusätze *verschiedene Wendungen* geben, um die Antwort zu erleichtern oder zu erschweren.

Man thut sehr wohl daran, wenn man bei gewissen bestimmten Frageformeln in der Regel stehen bleibt, weil die Kinder, vertraut mit der Art zu fragen, eher die richtigen Antworten geben, als wenn man durch einen oft wechselnden Ausdruck zu Irrungen Veranlassung gibt. Je jünger die Kinder sind, desto mehr sind solche stehende Frageformeln anzuwenden. Allein eine stete Einförmigkeit im Fragen ist offenbar dem Mechanismus sehr förderlich, und diesen darf man nie aufkommen lassen*). Man kleide daher seine Fragen auf verschiedene

*) Fragformeln geben, wie *Wilmsen* sagt, dem Anfänger im Nachdenken eine feste Richtung, stellen die Gesichtspunkte fest, aus welchen ein Gegenstand zu betrachten ist, und kommen der Sprach-Armuth des Kindes zu Hilfe. Aber wenn sie diesen Nutzen wirklich leisten sollen, ohne die Geistesfreiheit des Kindes zu unterdrücken und seine Phantasie einzuengen, so müssen sie so gestellt werden, daß das Kind dadurch hingeleitet wird, das Gemeinsame in einer Reihe von Gegenständen aufzusuchen, und dadurch diesen Gegenstand unter Abtheilungen zu bringen. Die Formel sey z. B. diese: *Was hat? Was ist? Was siehst du an einer Gans, einem*

Weise ein, vermeide aber alles Künstliche, wodurch die Frage gewöhnlich dunkel und unbestimmt wird.

Die gewöhnlichen Wendungen, welche man einer Frage gibt, bestehen allerdings bloß in einem *veränderten* Ausdrucke oder auch nur in einer veränderten Wortstellung, will man aber die Antwort durch eine Wendung erschweren, so bringt man Mehreres in die Frage, das die Auflösung bedingt, so daß das Kind zwei oder drei Operationen innerlich vornehmen muß, bis es die richtige Antwort geben kann. Dieses stellt sich in der Zahlenlehre am Anschaulichsten dar. Einfach ist die Frage: welche Zahl entsteht, wenn man zu 30 noch die Zahl 6 hinzu thut? — Fragt man aber: welches ist die Zahl, die um eben so viel mehr ist, als 30, als 24 weniger ist als 30? — so muß das Kind vorher 24 mit 30 verglichen haben, ehe es die zweite Operation vornehmen und die Zahl 30 bilden kann.

Für die *katechetischen* Fragen gelten folgende Hauptregeln. Die Frage sey:

1) *Denkrichtig*, d. h., sie muß mit den Gesetzen des Denkens übereinstimmen und keinen Widerspruch in sich selbst enthalten. Die Frage z. B.: Was haben wir zu thun, um die unverschuldeten Leiden Anderer zu verhüten? — ist eine logisch falsche Frage, *denn*, was da ist, kann nicht verhütet werden.

2) *Einfach* und *kurz*, d. h., sie darf nie mehr als eine Antwort auf einmal fordern, also immer nur nach *einem* Gedanken, nach *einer* Vorstellung fragen, und soll nicht aus mehreren Worten bestehen, als bei der Fassungskraft und Vorkenntniß des Schülers nothwendig sind, um zugleich deutlich zu seyn. Alle entbehrliche Zwischensätze, Beiwörter, Umschreibungen u. s. w. sind also fehlerhaft.

3) *Klar, deutlich* und *bestimmt*. Dieß ist sie, wenn sie der jedesmaligen Fassungskraft des Schülers angemessen und so ausgedrückt ist, daß auf dieselbe nicht zwei oder mehrere (und zwar unverwerfliche) verschiedene Antworten gegeben werden können*). Läßt nämlich der Leh-

---

Hechte, einer Katze, einem Pferde, einem Ochsen? Was kann eine Gans, ein Hecht, eine Katze u. s. w.? Oder diese: *alle — haben* — und *können*. Was *kann* und was *thut* dieses Ding? und was *geschieht* mit diesem Dinge? z. B. das Beil kann hauen; mit dem Beile wird gehauen. Oder: was machst *du* mit dem Buche? Was macht *der Maler* mit dem Pinsel?

*) Dagegen verstoßen viele Lehrer und müssen dann entweder die falsche Antwort der Kinder mit einem Machtspruche niederschlagen, oder ihre eigene Frage corrigiren. Ist vollends der Lehrer selbst nicht fest in seiner Sache, so verirrt er sich in jeder neuen Frage noch mehr und wird natürlich von den Kindern immer weniger verstanden, bis er endlich geradehin sich selbst antwortet.

rer Merkmale zur Bezeichnung des Stoffes der Antwort fehlen, so wird die Frage nicht scharf und bestimmt genug und es lassen sich mehrere gleichpassende Antworten geben, z. B.: Wie werden die Sünden eingetheilt? — Nimmt dagegen der Katechet überflüssige Merkmale in die Frage auf, so werden die Kinder leicht gerade auf das Ueberflüssige hingeleitet und die Antwort kann leicht fehlerhaft ausfallen, z. B.: Wie werden die Sünden eingetheilt, in Hinsicht auf die Gebote und Verbote Gottes, die er dem Moses auf Sinai gab? — Zu den unbestimmten Fragen gehören ferner die allgemein lautenden Fragformeln, z. B.: Was ist Gott? Wie ist der Mensch u. s. w.

4) Zusammenhängend, d. h. die Frage muß sich stets an die vorangegangene Antwort knüpfen und mit den übrigen Fragen in Verbindung treten. Eine muß aus der andern folgen und eine muß durch die andere vorbereitet werden. Der Katechet muß sich sehr vor Gedankensprüngen hüten, er darf keine Gedanken auslassen, die dem Schüler, seiner Fassungskraft und seinem Bedürfniß gemäß, nöthig sind, um das Gedankenziel zu finden. Nur wenn der Katechet bemerkt, daß er auf dem eingeleiteten Wege nicht zu seinem Ziel kommt, oder daß es noch an irgend einem Vorbegriff fehlt, der zur völligen Verdeutlichung einer Sache nöthig ist, darf er auf einmal abbrechen und einen neuen Weg beginnen.

5) Wohlgeordnet. Wohlgeordnet sind die Fragen eines theils, wenn sie auf das Ziel der Katechisation in geordneter Folge berechnet sind, (weßhalb man alle Fragen zu vermeiden hat, welche die Aufmerksamkeit von der Hauptsache ablenken, also alle zweckwidrige), andern theils, wenn sie in einer stufenweise fortschreitenden Ordnung auf einander folgen, die der Denkweise des sich entwickelnden jugendlichen Geistes und den besondern Bedürfnissen einzelner Schüler angemessen ist. Ueberall muß z. B. die Frage nach dem Bekannten derjenigen vorangehen, welche das Finden des Unbekannten veranlassen soll; jede Frage muß die andere vorbereiten, sie natürlich herbeizuführen u. s. w.

6) Jede Frage setze die Geistesthätigkeit in eine angemessene Thätigkeit, sey nicht zu leicht und nicht zu schwer, darf auch nicht immer bloß eine Kraft, z. B. das Gedächtniß in Anspruch nehmen.

7) Der Inhalt der Fragen sey nicht zu trocken (zu abstract, zu allgemein). Der Katechet gehe überall ins Besondere, Einzelne, und mache seinen Unterricht durch Beispiele aus dem, was dem kindlichen

Sinne nahe liegt, lebendig. Jede Katechisation muß das Interesse des Schülers fortwährend erhalten und die Aufmerksamkeit spannen. —

Fehlerhaft und zweckwidrig sind undeutliche, unbestimmte, zweideutige, unvollständige, unzusammenhängende Fragen; zu vermeiden sind auch

a) die bloß wörtlichen Zergliederungsfragen, die dann entstehen, wenn man von einem Satz einen Theil, den der Schüler in der Antwort nennen soll wegläßt und den andern Theil in die Frage bringt.

b) Die sprachwidrig gebildete Fragen, in welchen die Fragewörter eine verkehrte Stellung erhalten. Z. B. Um als wahrer Christ zu leben, sind wir verpflichtet, nicht nur wessen Lehre, sondern auch wessen Beispiel zu folgen?

c) Die plötzlich abgebrochenen oder unvollendet gelassenen Fragen. Z. B. Wir Menschen sollen die Brüder — ?

Man zählt eine große Menge verschiedener Arten von Fragen dem Stoff und der Form und dem Zweck nach auf. Die wichtigsten sind:

a) Causal-Fragen. Fragen nach der Ursache, dem Grund oder Urheber einer Sache, einer Handlung oder eines Verhältnisses. Z. B. Wer hat die Welt erschaffen? Warum haßten die Söhne Jakobs ihren Bruder Joseph?

b) Consecutiv-Fragen. Sie sind auf eine Folge oder Wirkung gerichtet. Es ist also in ihnen von einer Ursache oder Zeit die Rede, die vorangegangen ist. Z. B. Was geschah 40 Tage nach Jesu Auferstehung? Wie wird es dir in deinem Innern seyn, wenn du deine Pflicht erfüllt hast?

c) Final-Fragen, die sich auf den Zweck, die Absicht, das Ziel einer Handluug oder Sache beziehen, z. B.: Wozu gehst du in die Schule? Warum lernt man lesen? Was willst du durch die Reinlichkeit deines Körpers befördern?

d) Eintheilungs-Fragen. Sie verlangen die Angabe der Theile oder Glieder einer Sache. Z. B.: Aus wie viel Theilen besteht der Mensch? Wie werden die Thiere eingetheilt?

e) Explanativ-Fragen. Sie bezwecken eine nähere Auseinandersetzung eines Satzes in seine Bestandtheile. Bald wird in der Antwort das Subject, bald das Prädikat, bald die Copula verlangt.

Z. B. Wie nennt man die uns zur Gewohnheit gewordene Neigung zum Guten? Wozu müssen wir, wenn wir tugendhaft seyn wollen, eine Neigung haben? Wie oder wozu muß uns diese Neigung geworden seyn?

f) Fortsetzungs-Fragen. Sie sollen Veranlassung geben, ein Urtheil fort zu setzen, oder auf alles, was in und unter dem Begriff enthalten ist, auszudehnen. z. B. Was können wir mittelst unseres Erkenntniß-Vermögens unterscheiden? Das Gute und das Böse — was ferner? Das Nützliche und Schädliche — was noch? Das Wahre und Falsche.

g) Ergänzungs-Fragen sollen auf das hinleiten, was noch zur Vervollständigung mangelt. Z. B. Welche Geschöpfe rechnet man außer den Säugethieren und Vögeln noch zu den Thieren?

h) Einschränkungs-Fragen. Sie fordern die Begrenzung eines Gegenstandes und weisen auf eine Ausnahme oder Beschränkung hin. Z. B. Wie kann ich den Menschen, der das Seinige zu Rath hält, aber nichts davon auch zu den nothwendigsten Sachen anwendet, nicht mehr nennen? Sparsam.

i) Einwurfs-Fragen. Sie machen einen scheinbaren Einwurf gegen das eben Gesagte. Z. B. Der aber stiehlt doch nicht, der andern Kleinigkeiten entwendet? Oder: Wenn ein Dieb so lange stiehlt, bis er reich ist, so wird er ja glücklich? —

Ferner giebt es —:

k) Affirmativ- und Negativ-Fragen d. h. Ja- und Nein-Fragen.

l) Disjunktiv-Fragen. Sie fordern dem Schüler zwischen zwei oder drei Fällen die Auswahl ab. z. B. Ist es recht oder unrecht, die Wahrheit zu sagen. Welche Sünde ist größer, die Lüge, der Diebstahl oder der Mord?

m) Kategorische-Fragen. Es sind dieß solche, wo ohne irgend eine Voraussetzung oder Bedingung, besonders nach dem Subject und Prädikat gefragt wird. Sie sind leichter, wenn man das Prädikat in sie aufnimmt. Z. B. Wer ist allmächtig? schwieriger, wenn man nach einem Prädikat fragt und man muß (um eine bestimmte Antwort erhalten zu können) in der Frage näher bezeichnen, welches von den, dem Subjekt zukommenden, Prädikaten man angegeben wissen will. Z. B. Welche Eigenschaft wird Gott beigelegt, weil er thun kann, was er will?

n) Hypothetische Fragen. Sie beziehen sich auf die Bedingung. Z. B. Wann hat der Mensch ein gutes Gewissen?

o) Uebergangs-Fragen. Sie sollen einen neuen Gedanken oder neue Theile des Begriffs einleiten. Sie machen auch gewissermaßen die Folge der Gedanken bemerkbar. Z. B. Sind alle Reden, die unwahr sind, Lügen.

Solcher Fragen gibt es noch viele und ihre Kenntniß hat für den Katecheten in sofern einen Werth, als sie eine deutlichere Erkenntniß des Fragenden in Hinsicht auf seine Anforderungen, die er bei jeder Frage an den Schüler macht, bewirkt.

Was nun die Vertheilung der Fragen beim Unterricht anbelangt, so ist sie sehr wichtig und es gelten für sie folgende Regeln:

1) Frage in der Regel nur einen Schüler. Die ganze Classe oder eine größere Zahl von Schülern läßt man gemeinschaftlich antworten; a) bei den ersten Fragen einer öffentlichen Katechisation, um sie zu ermuthigen; b) wenn wichtige bereits schon begriffene Sätze durch die gemeinschaftlichen Aussprüche Aller gleichsam bekräftigt in die Seele kommen sollen; c) wenn es die Anregung der Aufmerksamkeit rathsam macht; d) wenn der Lehrer ein im Denken träges Kind anregen oder dadurch beschämen will, daß er ihm zeigt, daß schon alle wissen, was es noch nicht weiß; e) wo schon mehrere Kinder eine bekannte Wahrheit nicht wußten und man sich überzeugen will, ob sie der Mehrzahl unbekannt ist.

2) Frage nie in einer bestimmten Ordnung, sondern stets außer der Reihe, um dich der allgemeinen Aufmerksamkeit zu versichern.

3) Lege erst die Frage vor, ehe du den aufrufst, der antworten soll und laß dazwischen so viele Zeit, als die Kinder zum Auffinden der Antwort nöthig haben.

4) Verweile mit deinen Fragen nicht bei einem Schüler zu lange, eile aber auch nicht bei jeder Frage von einem Schüler zum andern, damit nicht die Sache zu sehr zerstückelt werde. Es ist viel gefordert, daß der folgende Schüler immer in die Gedankenreihe des vorangehenden sich sogleich versetzen soll.

5) Frage so viele Schüler als möglich, doch wechsle die Personen nur, wo es der Zusammenhang erlaubt.

6) Vertheile die Fragen nach den verschiedenen Graden der Kraft und Bildung der Schüler, d. h. so, daß der Fortgang der Katechisation gefördert und was die Hauptsache ist, Alle in eine ihnen angemessene und sie bildende Geistesthätigkeit gesetzt werden und an Keinem der Zweck des Unterrichts unerreicht bleibe.

6) Laß in keinem Augenblick ein Kind vor einer Frage sicher seyn. Indem du nämlich mit einem Kind entwickelst, kannst du an andere bald Erläuterungs-, bald Zusammenfassungs-, bald Recapitulations-Fragen u. s. w. richten. — Das Certiren beim Katechisiren ist unstatthaft.

Freiheitstrieb, (Leitung des). Er äußert sich in einem Streben nach Ungebundenheit, nach einem Zustand, welcher erlaubt, der freien Wahl in seinem Thun zu folgen, und da er so gerne ausartet in Eigensinn, Eigenwillen, Trotz und Halsstarrigkeit und später in Habsucht, so ist es frühe äußerst nöthig, ihn so zu leiten, daß aus ihm die edle Selbstständigkeit hervorgeht. Je kräftiger die Natur ist, desto stärker regt sich dieser Trieb und je mannigfaltiger und furchtbarer seine Ausartungen sind, deste mehr Sorgfalt bedarf es zu seiner Bezähmung, Richtung und Leitung. Nicht durch gewaltsames Unterdrücken soll hier die Erziehung wirken, sie würde dadurch mehr schaden als nützen und die wahre Sittlichkeit, die auf der Freiheit ruht, hindern. Der Jüngling soll nicht zur bloßen Maschine, nicht zum Echo und Spielball anderer Menschen werden und allem eigenen Denken und Wollen entsagen, wodurch Heuchelei und Sclavensinn erzeugt würde — nein der Freiheitstrieb werde gebeugt, aber nicht gebrochen, gezogen, aber nicht ausgetilgt, man führe das Kind dahin, daß es im Gehorsam gegen Gesetz und Ordnung eine Wohlthat ehren lerne, sie nicht als zwingende Fessel hasse, daß es die Schranken des Verstandes und der Pflicht, die Rechte anderer anerkenne und achte, und frei zum moralischen Handeln sich bestimmen lasse.

Oft ist Schwäche des Kopfes, Unkultur des Verstandes und des Willens, Ehrgeiz, der schnelle Uebertritt aus strenger Disciplin in den Stand der Freiheit und am häufigsten Schwäche, Mangel an Ernst und Milde bei dem Erzieher, der Grund der Ausartung und man hat stets nicht sowohl die sträfliche Handlung, als vielmehr die Quelle des Fehlers ins Auge zu fassen, um mit Erfolg zu bessern.

Furchtsamkeit. Sie entsteht aus einem zu schwachen Gefühle der Kräfte. Einigen Antheil hat Temperament, Constitution des Körpers, das meiste thut die Erziehung. Unzählige Kinder werden schüchtern und furchtsam gemacht, indem ihnen die unschädlichsten Dinge als gefährlich und furchtbar dargestellt werden. Z. B. Dunkelheit, Spinnen, Leichname u. s. w. Die vernünftige Erziehung wird Alles thun, um von der Furcht und dem Erschrecken allmählig zu entwöhnen. Jene ist für Gesundheit, Ruhe, Entschlossenheit äußerst gefährlich und schwächend. Man muß sie daher zuerst verhüten, oder wo Kinder schon furchtsam sind, der Furcht entwöhnen. Im ersten Fall rede man Nichts in Gegenwart der Kinder, was furchtsam macht, behandle jeden Aberglauben als Thorheit und Albernheit, lasse sie vom frühesten

an im Dunkeln schlafen u. s. w.; in diesem Fall wende man keine Gewalt und Zwang an. Diese verfehlen ihren Zweck. Vielmehr suche man allmählig dagegen zu wirken. Besonders kann das Ehrgefühl hier mit Nutzen gebraucht werden. Ueberhaupt wird Furcht am beßten durch eine andere Gemüthsbewegung, z. B. durch Wißbegierde, Verlangen, selbst durch Liebe und Dankbarkeit überwunden.

G.

G, der siebente Buchstabe des deutschen Alphabetes, welcher mit dem Gaumen ausgesprochen wird, und gemeiniglich härter lautet, als ein j, und gelinder als ch und k. Da die eigenthümliche Aussprache dieses Buchstaben der Aussprache des ch so nahe kommt, so ist es kein Wunder, daß beide so oft in einander übergehen; besonders wenn der gedehnte Vocal vor dem g in der Ableitung in einen geschärften übergehet, da denn das ch nothwendig wird. So schreibt man Gewicht, von wägen, Schlacht, von schlagen, Tracht, von tragen, gebracht, von bringen, Jacht, eine Art geschwinder Schiffe, von jagen, ich mochte, von mogen. Man hüte sich, daß man das G, wenn es zu Anfange eines Wortes steht, nicht allemal für einen Stammlaut halte. In vielen Fällen ist es aus der Vorsilbe ge entstanden, wie in gönnen von geunnen, Gunst von Ge — anst, gaffen von offen; besonders bei denjenigen Wörtern, welche mit Gl und Ge anfangen, wie in Glied, von Lied, Gleis, von Leis, gleiten, Glas, Glaube, glatt, Glasur u. s. w. wo es in manchen Wörtern bloß aus dem Oberdeutschen Hauche h und ch entstanden zu seyn scheint.

Gebet. Es ist eine alte, schöne Gewohnheit, die Schulstunden mit Gebet anzufangen und zu schließen. Man gewöhnt die Kinder dadurch, sich zu einem jeden Geschäfte von einiger Wichtigkeit durch Gebet vorzubereiten, und die Schulgebete verdienen, wie als Belebungsmittel des religiösen Gefühls, so auch als Mittel zur Gedankensammlung überhaupt und als Anleitung, auch in reiferen Jahren das Gebet gehörig zu benützen, alle Aufmerksamkeit des Lehrers. Für die Behandlung des Gebets in der Schule mögen folgende Winke hier ihre Stelle finden.

1) Sollen die Kinder mit Andacht beten, so müssen sie von den nöthigen Eigenschaften und dem Nutzen des Gebets vorher unterrichtet seyn. Der Lehrer bringe daher den Kindern frühzeitig richtige Begriffe von dem Gebete bei. (Siehe hiezu: Religionsunterricht.)

2) Das Gebet sey kurz. Durch ein zu langes Gebet ermüdet selbst bei Erwachsenen die Andacht, wie viel mehr bei Kindern. Mehrere Gebete sollen daher auch nie nacheinander gesprochen werden.

3) Jedes Schulgebet sey erhebend, kraftvoll, den Verhältnissen des Kindes angemessen, und stehe um einen Ton höher als der Unterricht. Es muß (wie Dinter sagt) gerade nur so viel Deutlichkeit haben, daß es bei öfteren und ausdrucksvollen Vorsprechen verstanden und empfunden werden kann; denn nur so würdigt es der Betende seiner ganzen Aufmerksamkeit. Flachheit tödtet das Gefühl, Ueberspannung den Verstand.

4) Kein Gebet darf zu lange gebetet werden, sonst geht es in einen bloßen Mechanismus über. Wo Jahr aus Jahr ein die nämlichen Gebete beibehalten werden, da wird das Kind abgestumpft und auch gegen jedes andere Gebet gleichgiltig gemacht. Man wechsle deßhalb von Zeit zu Zeit, diese Abwechslung erregt die Aufmerksamkeit, bald ein kürzeres Morgengebet, bald eine Anbetung des Schöpfers, Erhalters und Versorgers der Menschen, bald ein Gebet um gesegneten Fortgang des Unterrichts u. s. w. Auch berücksichtige man den Schluß oder Anfang der Woche, die Jahreszeiten, wichtige Feste und außerordentliche Ereignisse.

5) Das „Vater unser" suche man, um es nicht in ein bloses Lippenwerk ausarten zu lassen, zuweilen nach guten Mustern in eine kurze Erklärung und Umschreibung umzuwandeln, damit die neue Form das Kind kräftiger anrege.

6) Die Gebete betet bald der Lehrer, bald läßt er sie von den Kindern, welche am ausdrucksvollsten sprechen, langsam und schön vortragen, während die andern leise nachsprechen.

7) Der Lehrer lehre beten. Dieß wird ihm aber nur gelingen, wenn er selbst ein frommer Beter ist und sich in die Stelle des Kindes zu setzen weiß. Mit Belehrungen über das Gebet wird hier wenig ausgerichtet, das Gemüth muß bewegt, das Herz muß voll seyn.

8) Der Lehrer sey Muster und Beispiel für den Schüler beim Gebet Er beweise dabei eine reine, unverstellte Andacht, um dieselbe auch in kindlichen Herzen zu wecken. Seine Gebärden, sein Ernst,

eine Freudigkeit wirkt Alles, Nichts das beständige Zurufen: „Kinder, betet andächtig!“

9) Unter dem Gebet herrsche eine tiefe, heilige Ruhe. Man entferne deßhalb alles Störende, man enthalte sich alles Bestrafens und Verweisens, wenn etwa Kinder während des Gebets unachtsam und muthwillig sind. Ein ernsthafter, Unwille ausdrückender Blick und nach Beendigung des Gebets, eine dem Individuum angemessene strenge Züchtigung treffe den sich gegen das Heiligste Vergangenen.

10) Weder beim Anfange noch am Ende der Schule soll das Gebet früher begonnen werden, als bis die Kinder alle an ihren Plätzen und mit nichts Anderem mehr beschäftigt sind.

11) Unter dem Gebete darf Niemand in die Schule eintreten, wer zu spät kömmt, muß vor der Thüre die Beendigung des Gebets abwarten und dann im Stillen dasselbe nachholen.

Nur unter diesen Bedingungen erhält das Gebet seine heilige Kraft und wirkt segensreich in der Schule.

Anmerkung. Die Katechetik benützt das Gebet als Hilfsmittel zur Verstärkung des Eindrucks. Es kann entweder, aber es muß nicht immer, der Katechisation vorausgehen, oder sie beschließen, bisweilen auch wohl ein kurzes Gebet sie unterbrechen. Ein Gebet vor der Katechisation muß mehr Ruhe, ein Schlußgebet mehr Wärme oder mehr Weichheit der Empfindung haben.

Literatur.

Dinter, Schulgebete. Neustadt, 1819. 2 Gr.

Gebete für Volksschulen. (Wörle) Ein Beitrag zur Beförderung der Schul-Liturgie in einer auserlesenen Sammlung von Gebeten in Prosa und in Versen. Im Anhange: Gebete für alle vorkommende Fälle. Stuttgart, bei Löflund, 1829. 20 kr.

Schlachter, G. J., Frühgebete für Lehrer in Bürgerschulen. 8. Berlin, 1819. Petri 8. Gr.

Faber, Gebete für Schulkinder, auf alle Tage in der Woche, nebst Anhang von Gebeten für Confirmanden. 8. Stuttgart, 1821. Steinkopf, 3 Gr.

Gedächtniß. Das Gedächtniß ist das Vermögen, die empfangenen Vorstellungen zu bewahren und zu behalten, ohne sich ihrer ununterbrochen bewußt zu seyn. Die Nothwendigkeit der Bildung und Stärkung dieses Vermögens geht daraus hervor, daß bei Unterlassung derselben, das mühsam Erworbene wieder zu Grunde geht, und wir umsonst lernen. Rücksichtlich des Wesens und der Natur des Gedächtnisses, so tritt es bei jedem Individuum verschieden hervor, sowohl in Beziehung auf die Empfänglichkeit für gewisse Arten von Vorstellungen, als hinsichtlich der Leichtigkeit, der Thätigkeit beim Auffassen und der

Dauer (Wort-, Zahl- und Sachgedächtniß; Lebendigkeit, Größe, Treue des Gedächtnisses). Der Lehrer beachte die natürliche Beschaffenheit des Gedächtnisses seiner Schüler und suche dasselbe, besonders in den Hinsichten, in welchen es sich schwächer zeigt, zu stärken; doch wird er stets in seinen Forderungen berücksichtigen, was dem Schüler individuell möglich ist und darauf sehen, daß er nicht bloß das Auffassen und Behalten gewisser Vorstellungen durch diese oder jene Mittel erleichtere, sondern die innere Kraft und Thätigkeit dieses Vermögens selbst bilde und befördere. Um Eindrücke fest und bleibend zu machen, suche man das zu Behaltende wo möglich auf mehreren Wegen vor dem anschauenden Sinn zu bringen, man verknüpfe den aufzufassenden und zu behaltenden Stoff mit passenden sinnlichen Bildern, und suche vermittelst Auflösung des Ganzen, in die einzelnen Theile, des Begriffs in die Merkmale eine deutliche Erkenntniß hervorzubringen. Besonders aber ist Ordnung in der Verbindung der Vorstellungen nöthig, welche behalten werden sollen. Das Gedächtniß behält Vorstellungen um so leichter, je klarer und deutlicher und je logischer sie geordnet, und je mehr sie mit andern Gedächtnißvorstellungen associrt sind.

Die künstliche Mnemonik (memoria artificialis) hat für den Erzieher geringen Werth, da sie etwas rein mechanisches ist und mehr Erleichterungs- als Bildungsmittel lehrt. Sie stützt sich auf die Associationsgesetze.

Gedächtniß-Uebungen. Die Gedächtniß-Uebungen unterlagen dem nämlichen Schicksale in der Volksschule, wie die Denkübungen, d. h. man verfiel auch hier von einem Extrem ins andere. Während nämlich in der alten Volksschule es unvernünftige Sitte war, die Kinder mit großen Aufgaben zum Auswendiglernen zu überladen und der ganze Unterricht in einem Vollpfropfen von leerem Gedächtnißwerk bestand, ohne weder auf eine Auswahl des, für die Kinder, Begreiflichen zu sehen, noch das zu Lernende vorher zu erklären und ihnen dadurch zu erleichtern und nutzbar zu machen — so vernachlässigte man später über den allgemein herrschenden Verstandes-Uebungen das Gedächtniß ganz. Nicht minder nöthig aber, als die Erweckung und Ausbildung des Verstandes ist die Beschäftigung und Uebung des Gedächtnisses, denn aller Unterricht wäre vergeblich, wenn das Aufgefaßte nicht im Gedächtniß zusammengehalten wird.*)

*) Das Gedächtniß ist die Schatzkammer alles Erlernten und die Bildung dieser Kraft der Seele schon in frühester Jugend nöthig — woraus also folgt, daß Gedächtniß-

I. Uebung des Sachgedächtnisses.

1) Das Vorerzählen und Nacherzählen. Das Kind, sobald es sprechen kann, hört gerne erzählen; es erzählt gerne nach, es lernt dadurch sprechen und sammelt sich einen Vorrath von Ausdruckweisen (Phrasen). Zu dem Ende lasse man die Kinder recht oft kleine und lehrreiche Geschichten mit ihren eigenen Worten nacherzählen. (Hanhart schlägt hiezu kleine Fabeln in Versen vor, da die Poesie älter ist als Prosa und sich lieblicher einschleicht, welche das Kind in Prosa nacherzählt.) Dieselbe Erzählung wird bei der Wiederholung erweitert, in dem man stets einen neuen Umstand hinzufügt und beim Nacherzählen sorgfältig darauf achtet, daß die Erweiterungen nicht übergangen werden.*)

2) In angemessener Stufenfolge geht man von kürzern zu längern Fabeln und Erzählungen, endlich zu Beschreibungen über, stets durch die Phantasie, wo es immer möglich ist, das Gedächtniß unterstützend. Man geht dabei von der nächsten Umgebung aus: Menschen, Thiere, Theile der Wohnung, der Gärten u. s. f. geben zuerst einzeln, dann in Verbindung mit einander hinreichenden Stoff. Als Regeln bei der Uebung des Sachgedächtnisses gelten

a) Man suche den Kindern alles, was sie im Gedächtniß behalten sollen, so viel möglich vor die Sinne zu bringen; denn das Gedächtniß wird gar sehr durch die Sinne unterstützt. Je tiefer sich durch sinnliche Wahrnehmung das Bild des Gesehenen, Gehörten und Em-

---

Uebungen eine Hauptbeschäftigung in der Elementarschule seyn müssen. Nur dürfen sie nicht isolirt hingestellt werden, sondern müssen mit dem Lesen und mit dem Gesang in Verbindung gebracht werden und auch die Bildung zur Religion befördern. Das Gehör der Kinder muß dabei verfeinert, das Gefühl gepflegt und gehoben, und die Bildung der Sprachwerkzeuge, die Erzeugung eines guten Lesetons, die Reinheit der Aussprache u. s. w. dadurch erzielt werden. Bei der Bildung der Gedächtnißkraft hat man vornämlich dahin zu sehen, daß das Kind 1) leicht auffasse, 2) das Aufgefaßte treu bewahre, 3) unter den aufbewahrten Vorstellungen leicht die finde, deren es bedarf.

Man unterscheidet gewöhnlich das Zahl-, Wort- und Sach-Gedächtniß. Uebrigens stehen diese verschiedenen Arten von Gedächtniß in enger Verbindung unter sich und unterstützen sich. Nie darf auch das Wort-Gedächtniß ausschließlich allein und ohne Sachgedächtniß getrieben werden, wenigstens nie lange, wenn es nicht zum zwecklosen Mechanismus werden soll. Man erkläre also so oft wie möglich das Gelernte und erleichtere dadurch die Erneurung der Vorstellungen.

*) z. B. Versuchet folgenden Satz zu behalten: [Der Gärtner Klaus hatte eine große Baumschule, in welcher 200 junge Bäume dicht bei einander standen. Nun hört

pfundenen eingeprägt hat, desto leichter wird es sich auch erneuern und daher wird das Gedächtniß am beßten geübt durch genaue und wiederholte Anschauung, jedoch so, daß man der äußern sogleich die innere folgen und also das Gesehene sogleich durch das Wort der Einbildungskraft und dem Gedächtniß übergeben läßt.

b) Man bemühe sich bei der Uebung und Stärkung des Sachgedächtnisses die Gemüther der Kinder etwas zu rühren; denn es bleibt Alles fester in dem Gedächtniß hangen, was unter Begleitung einer sowohl unangenehmen als angenehmen Gemüthsbewegung darein gebracht ist. Wichtige Grundsätze und Wahrheiten mache man daher auch durch irgend eine Erzählung recht reizend und anschaulich.

c) Man lasse die Kinder nützliche und wichtige Sachen, welche man ihrem Gedächtniß recht tief einprägen will, aus Vorschriften und Büchern abschreiben, denn das Abschreiben ist ein sehr gutes Mittel gegen die Vergessenheit; noch stärker wirkt das Beschreiben und Darstellen dessen, was das Kind gelernt hat, auf diese Art wird das Gelernte zum bleibenden Geisteseigenthum.

d) Man lasse Alles das, was die Schüler im Gedächtniß aufbewahren, fleißig wiederholen. Denn die Wiederholung stützt das Gedächtniß ungemein. Wahrheiten der Religion, moralische Grundsätze Klugheitsregeln u. s. w. sollen daher bei jeder schicklichen Gelegenheit

---

weiter: der alte Gärtner Klaus hatte hinter seinem Wohnhause eine große und schöne Baumschule angelegt, in welcher 200 junge Obstbäume, besonders Aepfel- und Pflaumenbäume dicht bei einander standen. Um das Nachdenken und die Aufmerksamkeit zu üben kann man dann auch fragen: saget mir, seh' ihr diesen zweiten Satz nachsprechet, welche Worte ich hinzugefügt habe und zwar zuerst bei Gärtner, dann bei hatte, wie ich den Ort angegeben, wo sich die Baumschule befand, wie ich die Bäume nannte u. s. w.

Höret nun folgende Geschichte: Vater! rief Karl eines Tages, unsere Schwalbe ist wieder angekommen und sie hat ihr Nest wieder bezogen; auch die Thurmschwalben lassen sich sehen und nun wird bald der Frühling kommen, denn die Schwalben sind ja die Frühlingsboten. Wo mag wohl unsere Schwalbe gewesen seyn. Sie hat eine weite Reise gemacht seit vergangenem Herbst. Jetzt merkt auf die Erweiterung: Lieber Vater! rief der kleine Karl eines Tags, unsere liebe Schwalbe ist richtig wieder angekommen, wie du es vorher gesagt hast und sie hat ihr altes Nest wieder bezogen. Auch die Thurmschwalben lassen sich seit gestern wieder sehen und gewiß nun wird bald der schöne Frühling kommen, denn die Schwalben sind ja wohl die sichersten Frühlingsboten. Wo mag wohl unsere Schwalbe den ganzen Winter gewesen seyn? Sie hat wohl eine weite lange Reise über Land und Meer gemacht, seit vergangenem Herbst, wo sie aus unserm Dorf wegflog.

wieder auf die Bahn gebracht werden, um sie durch oftmaliges Wiederholen unauslöschlich zu machen.

e) Da der Reiz des Gegenstandes ein Talisman für das Gedächtniß ist, wie Richter sagt, so wähle man wo möglich stets solche Stücke, welche einen Reiz für die Kinder haben durch die Annehmlichkeit der Darstellung oder des Inhalts.

II. Uebung des Wortgedächtnisses.

Die Uebungen des Wortgedächtnisses sollen einen Haupttheil der Beschäftigung in den Volksschulen ausmachen, so daß täglich ein Theil der Schulzeit theils dem Hersagen des Gelernten, theils der Vorbereitung der Gedächtnißaufgaben auf den nächsten Tag bestimmt bleibt, denn die Uebung des Wort- und Namen-Gedächtnisses ist für das Leben sehr wichtig, besonders beim geographischen, historischen, naturgeschichtlichen Unterricht das letztere, das erstere beim Sprachunterricht unentbehrlich. Bei vorzeigbaren Gegenständen knüpft man das Zeichen an das Bezeichnete (Naturkörper), die geographischen Namen an die Karten (Lokalgedächtniß) und deren hervortretende Einzelheiten. Man kann z. B. alle Städte des Vaterlandes, die zu beiden Seiten eines Hauptflusses desselben liegen, dem Gedächtniß einprägen.

Historische Namen knüpft man an Orte (Luther und Worms, Napoleon und Leipzig und dergl.)

1) Gelegentliche Uebungen des Namen-Gedächtnisses verschafft die Geographie (Flüsse, Berge, Thäler, Städte, Produkte u. s. w., die Naturgeschichte (Classen, Gattungen, Geschlechter), später der Religionsunterricht.

2) Absichtliche Uebungen des Wortgedächtnisses, nach dem die Sache erklärt ist:

a) Liederverse, Erzählungen, kürzere und längere Lieder. b) Sprüche, wobei man zuerst solche wählt, die ein dem Kind verständliches Bild enthalten. c) Größere poetische Stücke.

Als Regeln für die Uebung des Wortgedächtnisses schreibt eine vernünftige Methode vor:

1) Sorge dafür, daß das Kind schon frühzeitig im Auswendiglernen geübt werde, denn das Gedächtniß ist eine Kraft, die sich gewöhnlich sehr früh entwickelt und je länger diese Kraft vernachlässigt wird desto schwerer und anstrengender wird in der Folge den Kindern das Auswendiglernen. Gewöhne also schon die kleinsten Kinder zum Auffassen und Behalten. Lehre deßhalb lieber wenig auf einmal — aber halte darauf, daß es behalten werde. Wer also von 6 bis 7jähri-

gen Kindern verlangt, daß sie einen Bibelspruch lernen sollen, verfährt sehr unzweckmäßig.

2) Gieb dem Gedächtniß unausgesetzt*) etwas zum Behalten, daß es in steter Uebung bleibe, aber gieb ihm Nichts, als was die Kinder verstehen. Es ist ein großer Fehler, wenn man bei Aufgaben zum Auswendiglernen alles ohne Unterschied dazu bestimmt, sey es auch noch so dunkel und unbegreiflich für die Kinder. Was von ihrem Verstand begriffen wird, nur das ist wahrer Gewinn an brauchbaren und nützlichen Einsichten und Kenntnissen für sie, wird bald leicht von ihnen gefaßt. Jedoch ist diese Regel nicht unbedingt zu befolgen. Für den Anfang nämlich ist es nöthig, das, was gelernt werden soll, zuvor sorgfältig zu erklären, hernach werde zuweilen auch das Gedächtniß an solchen Gegenständen geübt, die für jetzt von dem Schüler nur mit dem Gedächtniß aufgefaßt werden können. Offenbar würde man die Uebung des Gedächtnisses zu lange anstehen lassen müssen, wenn man es zur unbedingten Regel machen würde, Nichts auswendig lernen zu lassen, als was den Kindern vollkommen verständlich ist.

3) Da ein lebhaftes, d. h. leicht auffassendes Gedächtniß nicht immer auch ein treues ist, so werde die Erneuerung des Gelernten nicht versäumt und nicht zu lange aufgeschoben. Je öfter man sich das Gelernte von Neuem vergegenwärtigt, desto tiefer drückt es sich der Seele ein, desto bleibender wird es vom Gedächtniß aufbewahrt. Ohnehin liegt eine Ermunterung zum Lernen in der Wiederholung, weil es dem Schüler Freude gewährt, den Vorrath seines Wissens zu überschauen und es mit Leichtigkeit hervorzurufen.

4) Lasse öfters etwas wörtlich auswendig lernen und diese Uebung mit der des bloßen Behaltens der Sache wechseln.

5) Bei dem, was in der Schule gelernt werden soll, benütze das tacktmäßige Zusammensprechen aller Schüler als ein bewährtes Mittel.

6) Sollen die Kinder etwas längere Stücke auswendig lernen, so lasse man sie erst den Ideengang aufsuchen und in derselben Ordnung angeben und dann wörtlich Satz für Satz lernen.

7) Halte genau darauf, daß die Kinder alles auswendig Gelernte,

*) Besonders für Schüler mit schwerem Gedächtniß sind täglich Gedächtniß-Uebungen nöthig, denn sie sind ihnen das einzige Erleichterungsmittel und für andere bewirken sie die so wichtige Treue.

deutlich, richtig und schön vortragen. Dieß ist zugleich eine treffliche Uebung in der Declamation.

III. Uebung des Zahlengedächtnisses.

Es wird geübt in Verbindung mit den Uebungen des Wort- und Sachgedächtnisses. Es werden dafür benützt, nicht unbeschränkt das Rechnen, denn es ist keine Gedächtniß- sondern Verstandessache; aber 1) das Maaß- Münz- und Gewichtsverhältniß, 2) die Geogrophie. Zahlen angeheftet an die Länder, Städtenamen u. s. w. z. B. Flächen-Inhalt des Vaterlandes; Bevölkerung von Deutschland u. s. w. 3) Geschichte (Chronologie) die Jahre vor Christo. Einführung des Christenthums in Deutschland, Entdeckung von Amerika, Reformation u. s. w.

4) Arithmetik. a) Gerade und ungerade Zahlenreihe. b) Multiplikations- und Divisions-Tabelle. c) Primzahlen und Factoren u. s. w.

Bei der Wiederholung müssen diese einzelne Uebungen im Sach- Wort- und Zahlen-Gedächtniß, die früher nacheinander vorgekommen sind, nebeneinander vorgenommen und eine Zeit lang in besondern Stunden (Gedächtniß-Uebungsstunden) mit Thätigkeit fortgesetzt werden. —

Stufenfolge der Gedächtniß-Uebungen.

Es ist hiebei ein stufenweises Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schweren zu beobachten und man wird auch hier vom sinnlich Wahrnehmbaren zum Uebersinnlichen erst dann fortgehen können, wenn der Verstand in seiner Bildung bis zum Begreifen des Uebersinnlichen vorgerückt ist. Denn Klarheit der Anschauung bewirkt Festigkeit und Treue. Zu lange und unverständliche Aufgaben wecken leicht Eckel gegen das Auswendiglernen und führen zur Gedankenlosigkeit. Man wirke also stets darauf, daß das Kind leicht auffasse, das Aufgefaßte treu bewahre und unter den aufbewahrten Vorstellungen leicht die finde, deren es bedarf.

Der Stufengang ist folgender:

A. In die unterste Classe wähle man nur ganz den kindlichen Seelenkräften passende Gegenstände. Man lasse sich von Kindern einzelne Anschauungen die sie gehabt haben wieder geben, lasse sie öfter und nach längerer Zeit die bemerkten Gegenstände und die an denselben aufgefundenen Merkmale wieder aufzählen, lasse sie den Namen von gehörten Dingen wieder nennen. Ueberdieß beginnen hier die Gedächtniß-Uebungen mit dem Lernen der Laute und dem Nachsprechen der Sätz-

chen in den Sprech- und Unterrichtsstunden. Mit einem zweizeiligen Verschen fange man an und steige allmählig auf zu mehreren und mehrzeiligen. Das Denkverschen werde verständlich, langsam und in einem den Sinn richtig bezeichneten Ton vorgesprochen, dann endlich mehrmals von sämmtlichen Schülern im Chor nachgesprochen. Haben die Kinder einige Lesefertigkeit erlangt, dann liest der Lehrer die aufgegebenen Denksprüche vor und läßt sie nachlesen, einzeln und im Chor, damit so einer richtigen Betonung vorgearbeitet werde. Eine andere Uebung im schnellen Auffassen und treuen Wiedergeben ist: Wörter zu wählen, welche an einem Ort vorhandene Gegenstände oder die Theile eines Dinges bezeichnen z. B. Blume, Gras, Baum, Pflanze, Garten; Dach, Thür, Ziegel, Fenster, Stiege, Haus. Dann Wörter mit gleichen Anfangsbuchstaben z. B. Roß, Riese, Ruß, Raupe, Rose u. s. w. Allmählig werden diese Uebungen erschwert, indem man gleichlautende oder gleichbedeutende Wörter vorspricht, als: Magd, Macht, Werg, Werk, Bett, Beet oder: Schmerz, Wehe, Pein, Krieg, Kampf, Streit. Noch schwerer werden diese Uebungen, wenn man die Wörter in derselben Ordnung vorwärts, rückwärts, mit Weglassung des Mittelsten, mit Ueberspringung des Einen über das Andere wiederholen läßt. Auch vertraue man eine Reihe von Wörtern, Zahlen u. s. w. dem Gedächtniß von einer Schule zur andern an; nur überlade man nie das Gedächtniß und fordere nicht auf einmal zu viel. Das Gedächtniß muß wie der Magnet behandelt werden.

In der Vorschule, sagt Wilmsen, müssen Gedächtniß-Uebungen stets mit Verstandes-Uebungen verbunden seyn und zwar zuerst solche, wodurch die Schüler eine ganze Reihe von Vorstellungen, welche sie vorhin hatten, wieder erneuern, also eigentlich Uebungen der Erinnerungskraft Hatten sie z. B. eine Bildertafel vor Augen gehabt, so läßt sich der Lehrer die Bilder in ihrer Reihenfolge nennen, oder waren Figuren und Linien an die Tafel gezeichnet worden, so müssen sie diese angeben und beschreiben; oder hatte der Lehrer eine Geschichte erzählt, so müssen sie die Namen angeben, die darin vorkommen. Weiterhin giebt er ihnen Namen von Thieren, Steinen, Pflanzen, von Städten und Ländern zu behalten, läßt sich von Jedem einen Ort nennen, an welchem er im Sommer vergnügt gewesen ist, zeichnet ihnen etwas, was sie kennen, ohne es zu nennen und läßt sie den Namen auffinden; läßt dann nach der Reihe diese Sätze hersagen, jedoch erst nach einem ermunternden Zuruf, wodurch er den Wetteifer im Behalten und Hersagen rege macht. Die Sätze sind einfach, etwa folgender Art: Alle Wagen

haben Deichsel und Räder. Alle Dächer haben Sparren und Balken. Alle Städte haben Straßen und Mauern u. s. w. Weiterhin kommen Sätze vor, in welchen mehrere Dinge unter einem Gattungs-Namen zusammengesetzt werden z. B. Hunde, Katzen und Pferde sind Säugthiere. Sperlinge, Schwalben, Krähen sind Vögel. Lerchen, Nachtigallen und Distelfinken sind Sangvögel. Adler, Habichte und Geier sind Raubvögel. Sommer, Herbst, Winter und Frühling sind Jahreszeiten. Morgen, Mittag und Abend sind Tageszeiten. England, Deutschland und Holland sind Länder. London, Paris und Wien sind große Hauptstädte. Die Donau, Elbe und der Rhein sind große Ströme u. s. w. Diese Sätze werden vertheilt, so daß jeder Schüler nur einen zu behalten und herzusagen hat; nachher werden sie vertauscht, so daß der Letzte den des Ersten zu behalten und herzusagen hat. Es ist begreiflich, daß es hier nicht darauf abgesehen ist, den Kindern eine Masse von Sachkenntnissen beizubringen, sondern nur darauf, ihr Gedächtniß zu üben, ihrer Aufmerksamkeit eine feste Richtung zu geben und ihre Gedanken zu sammeln.

Der Lehrer sey daher unbekümmert, wie viel hiervon ihnen im Gedächtniß bleibt und halte es für keinen Verlust, wenn sie das Meiste bald wieder vergessen, denn es hat seinen Zweck erfüllt, wenn die Kinder ihre Gedächtniß- und Erinnerungskraft daran geübt haben. Aber von großem Nutzen würde es seyn, nach einigen Wochen wieder darauf zurückzukommen und nachzusehen, wie viel davon im Gedächtniß geblieben ist, schon darum, weil es den Kindern ein angenehmes Gefühl ist, etwas behalten zu haben und der Wetteifer dabei angeregt werden kann. Den kleinen Sätzen folgen am zweckmäßigsten kleine Verse und zwar solche, an welchen mit dem Gedächtniß zugleich das Sprachorgan geübt und ein guter Sprach- und Leseton erzeugt wird, denn dieser will vor dem Lesen durch Verfeinerung des Gehörs erzeugt seyn. Zuerst sagt der Lehrer Sätze vor, in welchen jedes Wort betont werden kann, damit die Kinder lernen, wie der Sinn sich jedesmal bei der Betonung eines andern Wortes verändert. Man spricht z. B. den Satz: „heute will ich allein in den Garten gehn" vor und läßt es die Kinder nachsprechen, indem man bald heute, bald will u. s. w. betont, und den Kindern bemerklich macht, wie sich dadurch jedesmal der Sinn ändert. Solche Uebungen und andere, bei denen auch Wörter, deren Aussprache schwierig ist, oder die fast gleichtönend sind, vorkommen mögen, sind sehr zweckmäßige Gedächtniß-Vorübungen zum Lesen.

B. Für die Mittelklasse wähle man Lieder religiösen und moralischen Inhalts oder faßliche Bibelsprüche, welche vorher erklärt und gut betont vorgelesen werden müssen, denn das Behalten bloßer Worte und Sätze, die nicht verstanden werden, gibt eine einseitige Bildung, wogegen das Erläutern und Erklären die Aufmerksamkeit, das Nachdenken anregt und die Gesammtkraft des jugendlichen Geistes übt. Für diese Klasse eignet sich ferner: das Einmal Eins, das Lernen des Katechismus, einiger Schulgebete, so wie passender Gedichte.

C. In den obern Klassen benütze man Lieder aus dem Gesangbuch und schwerere Bibelsprüche; Gedichte nicht religiösen Inhalts, kleine Anreden, und kurze Vorträge (hiezu eignet sich vorzüglich Schwabs Lesebuch).

Ueberhaupt ist es in reifern Jahren nöthig, daß durch sehr häufige Wiederholung das Unentbehrliche alles Wissens und Unterrichts eingeprägt werde. Es muß zu dem Ende Vieles eigentlich auswendig gelernt werden, wie Regeln der Sprache, mit dem Verstand begriffene Regeln der Rechenkunst, wichtige Namen und Zahlen, Kernsprüche und gute Lieder, die so wohlthätig auf die Sittlichkeit wirken. Das gute Gedächtniß sammelt dann einen Schatz lebhafter und deutlicher Vorstellungen, kömmt der Sittlichkeit durch diese Vorstellungen zu Hilfe, indem es gute Vorsätze herbeiführt, erleichtert dem Verstand die Uebersicht der eingesammelten Kenntnisse und erzeugt durch die Ideen-Verknüpfung neue Vorstellungen und hat einen höchst willkommenen Einfluß auf die ganze Geistesbildung.

Endlich ist noch zu bemerken, daß bei Gedächtniß-Uebungen besonders die Anregungen des Wetteifers zu benützen sind; daß man sich hüte, an alle Schüler gleich große Anforderungen zu machen, sondern Rücksicht nehme auf die Fähigkeiten, womit die Natur den Einzelnen begabt, damit nicht Kinder von schwererem Gedächtniß muthlos gemacht werden; daß man diese nicht ohne Hilfe läßt, daß man besonders für diese Stücke wähle, deren Gegenstand anzieht. Dabei vergesse man aber auch nicht das fortschreitende Wachsthum der Fertigkeit und Kraft des Gedächtnisses, nehme das Halbwissen der Leichtsinnigen strenge und hüte sich vor dem öftern so schädlichen Nachhelfen. Der Lehrer soll beim Abhören memorirter Sprüche, Lieder und Gedichte u. s. w. auf ein Recitiren mit Verstand und Gefühl dringen. Ist dieß bei überfüllten Klassen nicht möglich, so lasse man nur Schüler der obern Klasse in den andern Klassen überhören, und der Lehrer hat dann stets die Oberaufsicht über die einzelnen hersagenden Abtheilungen zu führen.

Literatur.

Haltpunkte aus den Disciplinen der Volksschule, als Gedächtnißübung für Schüler. gr. 12. Leipzig, Baumgärtner. geh. 4 Gr.

Dinter, Gedächtnißübungen zur Nahrung für Verstand und Herz, für Kinder von 6—9 Jahren. kl. 16. Neustadt, 1830. Wagner. 1½ Gr.

Wilmsen, die ersten Verstandes- und Gedächtnißübungen, ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. Berlin, bei Amelang. 1818.

Kerndörfer, neue Mustersammlung zu Gedächtniß- und Declamationsübungen, 1r. Lehrgang. Zunächst für das frühere Jugendalter, und zum Gebrauche für Elementarklassen in Schulen. Zweite verbess. Aufl. gr. 8. 1829. Leipzig, Lehnhold. 16 Gr.

Dessen: 2r. Lehrgang. Neue Aufl. Ebendas. 1830. 20 Gr.

Sammlung von Denksprüchen, Liedern, Fabeln, poetischen und prosaischen Erzählungen, nebst einem Anhange, enthaltend mechanische, logische Lese- und praktische Sprachübungen, Luthers kleinen Katechismus und eine Sammlung biblischer Sprüche. Für Kinder von 5—10 Jahren. Zur Förderung zweckmäßiger Bildung des Gedächtnisses, Verstandes und Herzens. Geordnet und herausgegeben von mehreren Lehrern der Bürgerschule zu Leipzig. Zweite stark vermehrte und durchaus verbesserte Auflage. Leipzig bei Reclam, 1827. (Mit Katechismus 20 Gr., ohne Katech. 16 Gr.)

Diesterweg sagt: „Die ganze Sammlung ist höchst schätzenswerth; man erstaunt über den Reichthum derselben.

Gläser, A. M., Erstes Buch für kleine Kinder, zum Lesen und Auswendiglernen. Dritte Aufl. Lübeck, v. Rohden. 2 Gr.

Gedike, Friedr., Dr. der Theologie, königl. preuß. Oberkonsistorial- und Oberschulrath, Direktor des berlinisch-köllnischen Gymnasiums und des Seminariums für gelehrte Schulen, und Mitglied der Akademie der Wissenschaften und Künste zu Berlin, geb. den 15. Jan. 1754 zu Boberow in der Priegnitz, wo sein Vater Prediger war. Er wuchs, da er seinen Vater früh verlor, unwissend unter den Söhnen der Bauern heran, man bemerkte wenig Talente an ihm, und sein äußerer und innerer Mensch war rauh und ungebildet. Erst unter Steinbarts Leitung in Züllichau, nahm sein Inneres eine ganz andere vortheilhafte Gestalt an, und er machte, nachdem sein schlummernder Geist sich geregt hatte, so schnelle Fortschritte in den alten Sprachen und in den Schuldisciplinen, daß er 1771 die Universität Frankfurt beziehen, und sich zum theol. Studium vorbereiten konnte.

Er war unerschöpflich an originellen Ideen, Methoden und Formen, um den Unterricht zu erweitern, zu ordnen und eindringlicher zu machen, um die Lehrer unter sich in engere Verbindung, und für die Anstalten in nützliche Wirksamkeit zu setzen. Sein Vortrag war ein Muster von Gründlichkeit, Deutlichkeit, Ordnung und Lebhaftigkeit, wobei ihm sein glückliches Gedächtniß, und die durch Uebung erlangte Fertigkeit des Ausdrucks zu statten kam. Sein großer Einfluß

auf den Gang des preuß. Schulwesens war um so viel wohlthätiger da er noch einer von den Wenigen im preuß. Staate war, die, bei der herrschenden Tendenz auf das Praktische, Unmittelbar-Nützliche, die humanistischen Studien auf das zweckmäßigste beförderten.

Indem er auf königl. Befehl eine Reise zu Pestalozzi unternehmen wollte, starb er den 2. Mai 1803. Sein Geist war ununterbrochen thätig und mit neuen Plänen und Ideen beschäftigt, und er war ein eben so nützlicher Theoretiker als praktischer Geschäftsmann, der schnell penetrirte, und in das dichteste Dunkel Licht zu bringen wußte. Seine vielseitigen Amtsgeschäfte verhinderten ihn, als Schriftsteller viele oder große Werke zu liefern; aber was er schrieb, ist sowohl des Inhalts, als auch der Sprache wegen zu schätzen.

Seine pädagogischen Schriften enthalten eine Menge nützlicher Ideen und Vorschläge über die meisten Gegenstände der Erziehungskunst und Erziehungswissenschaft, und sind ein Schatz für den denkenden Erzieher.

In seinem moralischen Charakter waren Gradheit, Offenheit und Unbefangenheit die hervorstechendsten Züge. Sein äußeres Benehmen hatte etwas Zurückstoßendes, was nicht geeignet war, Liebe und Zutrauen zu erwerben, doch schätzten ihn seine Freunde.

Schriften:

1) Aristoteles und Basedow, oder: Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuern. Berlin und Leipzig 1779. gr. 8. 16 Gr.
2) Gesammelte Schriften. 1r. Bd. Berlin 1789. 8. 1 Thlr. 8 Gr. 2r. Bd. 1795. 8. 18 Gr.
3) Luthers Pädagogik, oder: Gedanken über Erziehung und Schulwesen, aus Luthers Schriften gesammelt. Berlin, 1792. 8. 8 Gr.
4) Einige Gedanken über deutsche Sprache und Stylübungen auf Schulen. Berlin, 1793. 6 Gr.
5) Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne A B C und Buchstabiren. 2te Aufl. Berlin, 1798. gr. 8. 12 Gr.

Gefühlsvermögen, siehe Seelenkräfte.

Gehorsam, (Gewöhnung zum). Der Gehorsam besteht in dem willigen Unterwerfen unseres eigenen Willens unter einen Fremden, und diese Unterwerfung ist der Anfang aller Tugenden, denn jede Tugend geht vom Gehorsam aus, von dem Verzichten auf Eigenmacht und Willkühr, von der Unterordnung des eigenen Willens unter den der Gesetze oder des Erziehers, der jene repräsentirt. Nur im willigen Gehorsam gegen das Gesetz, selbst unter Kampf mit Neigung und Lust, offenbart sich des Geistes Herrschaft über den Trieb und folglich

die Sittlichkeit des Charakters. Der Gehorsam raubt dem Menschen seine Selbstständigkeit nicht, er macht ihn vielmehr nur selbstständiger und befreit ihn von der Macht der Neigungen und Leidenschaft, weßhalb es ein falscher pädagogischer Grundsatz ist, anzunehmen, der Wille bekomme nur dann Kraft und Selbstständigkeit, wenn man ihn ungebunden walten lasse und jede Beschränkung so viel wie möglich verhüte. Wie könnte man den Willen zu einer Zeit seinem ganz freien Spiele hingeben, wo noch keine Vernunft ihn zu leiten vermag? Gehorsam ist also nöthig und es gibt keine bessere Uebung der Willenskraft, als die Uebung im Gehorchen. Bedenkt man überdieß noch, wie nöthig das Gehorchenlernen für den Menschen in jeder Lage seines Erdenlebens ist, so folgt unumgänglich, daß vor Allem das Kind in frühester Jugend zum Gehorsam gewöhnt werden müsse. Darunter ist jedoch keineswegs ein blinder, sclavischer Gehorsam zu verstehen, den die Gewalt erzwingt, sondern ein vernünftiger, der durch Liebe erzweckt wird. Besitzt der Lehrer die Liebe des Kindes, die er sich durch ein zuvorkommendes, liebevolles Behandeln erwirbt, so kommt ihm der Gehorsam freiwillig entgegen, denn die Ueberzeugung, daß der Lehrer es gut meine, ersetzt alles Vernünfteln über das Gebot und erzeugt bereitwilliges Gehorchen. Wer nun so dem Höhern sich unterwerfen, den bessern Willen dem seinigen vorzuziehen gewöhnt wird, der leistet auch den deutlichen Aussprüchen des Bessern in ihm selbst und dem positiven Gesetze willig Folge; sein Schicksal nimmt er bescheiden aus der Hand des Höchsten und fügt sich vertrauend in den Rath einer göttlichen Weisheit. Der wahre Gehorsam geht vom Gefühle der Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit aus, und die Belebung dieses Gefühls bewirkt am sichersten Gehorsam. In diesem Gefühle muß das Kind erhalten werden, dann wird es einsehen, daß ihm nur ein Fügen in den bessern Willen, kein Gebieten und Widerstreben zukomme. Darinn liegt auch ein Wink für den Erzieher, nicht alle eigene Willenskraft im Kind zu ertödten und es zur willenlosen Maschine herabzuwürdigen, womit sich eine, der Sittlichkeit sehr schädliche, Trägheit verbindet, sondern er wird vielmehr einen Gehorsam zu erzeugen suchen, der nichts Anderes ist, als ein Lenken des kindlichen Willens auf das Gute und Edle, und ihm für diesen Zweck die nöthige Ausdauer zu geben sich bestreben. — Wenn es auch Grundsatz seyn muß, keiner unschuldigen Freude der Kinder entgegen zu seyn, so hat man doch manchmal zu versagen, ohne jedoch den Schein bloßer Willkühr anzunehmen oder zu viel zu fordern, um das Kind an Gehorsam zu gewöhnen. Nur stufenweise aber gehe

man fort, und die Opfer, die man von dem Gehorchenden fordert, dürfen nicht widernatürlich und allzuschwer seyn. Was einmal geboten oder verboten wurde, das muß unter denselben Umständen immer gelten, und durch Festigkeit erleichtert man sich Gehorsam. Je öfter man Ausweichen und Nichtgehorchen unbeachtet hingehen, je öfter man sich erbitten läßt, Gesetze zurückzunehmen, desto mehr erschwert man eigentlich, wo man zu erleichtern glaubte; denn bei jedem neuen Gebote bleibt dann die Hoffnung, es werde doch zurückgenommen werden und die getäuschte Hoffnung bricht in Thränen und Widerspenstigkeit aus. Freundlicher Ernst, ruhige Besonnenheit leite hiebei den Lehrer, und hat er sich beim Gebieten übereilt, sieht er sich genöthigt, einen gegebenen Befehl zurückzunehmen, so möge er dieses nicht geradezu thun, sondern die Umstände so leiten, daß jene Abänderung sich wie von selbst ergibt. Kann man dem Ungehorsamen in den natürlichen, nachtheiligen Folgen seiner Widerspenstigkeit die Zweckmäßigkeit des gegebenen Befehls nachweisen, so gewinnt das Ansehen des Erziehers nur um so mehr, und sie werden einsehen, daß sie sich beim Gehorsam besser befinden, als bei der Befolgung des eigenen Willens. — Die Ordnung ferner, an welche die Kinder gebunden sind, gibt ein treffliches Mittel ab, sie an den Gehorsam zu gewöhnen.

Mit jeder Annäherung endlich an die Jahre der Mündigkeit, nähere sich auch die Sprache des Erziehers der Sprache der wohlmeinenden Zurechtweisung. — Dem Kinde *gebiete* man, denn die Einsicht in das Gesetz fehlt ihm noch und der Erzieher vertritt im Alter der Sinnlichkeit die Stelle der prüfenden Vernunft und fordert unbedingte Unterwerfung. — Dem Knaben gebe man *Gesetze*, denn aus dem blinden Gehorsam soll ein freiwilliger hervorgehen, und dieser wird bedingt durch die Einsicht ins Gesetz und in dessen Werth, welche Einsicht die Belehrung im Knabenalter gewährt — Dem Jüngling *rathe* man, damit der mündig gewordene Mensch sich frei entschließen und gehorchen lerne. So allein wird der Uebergang vom blinden Gehorsam zu dem der Freiheit nicht zu rasch gehen, der Abstich nicht zu grell werden, und kein Mißbrauch der Freiheit entstehen.

Gemeinnützige Kenntnisse. Einen *vollständigen* Unterricht in den verschiedenen einzelnen Wissenschaften, welche mit dem Elementarunterricht zusammenhängen, in der Volksschule zu geben, hieße den Zweck derselben verfehlen und wäre auch bei der Kürze der Schulzeit unmöglich. Nur dadurch erreicht die Volksschule ihr Ziel, wenn sie sich in ihren Grenzen hält und nicht in das Gebiet der Wissenschaft

streift. Gerade darum wird oft so wenig in diesen Schulen geleistet, weil man Alles umfassen will, ohne Rücksicht auf die Köpfe und so die edle Zeit zersplittert.

Es ist deßhalb nöthig, daß dasjenige für die Volksschule sorgfältig und mit Rücksicht auf die anderen Unterrichtszweige aus den Wissenschaften ausgehoben werde, was für dieselbe das Nöthigste, Brauchbarste, Wissenswürdigste und Gemeinnützlichste ist, und eben dieses ist es, was man unter dem Namen: Gemeinnützliche (oder wie Zerrenner will: gemeinnöthige) Kenntnisse versteht. Sie sind von jedem Menschen zu verlangen, weil sie zu einem verständigen Leben gehören und weil deren Kenntniß einen so bedeutenden Einfluß auf die persönliche, häusliche und bürgerliche Wohlfahrt hat und Jedem nicht nur so nützlich, sondern auch so nöthig ist, daß man wünschen muß, sie möchte Keinem im Volke fehlen. Jedermann soll aus der Erdbeschreibung, Naturkunde, Geschichte wenigstens so viel wissen, um sich in der jetzigen Cultur zurecht zu finden. Der Aberglaube soll vertrieben, die Kunde der Verwahrungs- und Rettungsmittel gegen Unglücksfälle, so wie der Gesundheitspflege allgemein verbreitet, das Verhältniß der Menschen zur Erde und der umgebenden Natur von Jedem so weit gewußt werden, daß er sie zu seiner Bestimmung benutzen und nach ihren Gesetzen seine Thätigkeit einrichten kann. Hiezu muß also die Volksschule Anleitung geben. Sie lehrt zwar noch nicht das Einzelne für einen besondern Beruf, aber das Allgemeine so weit, daß der Schüler zur genaueren Kenntniß den Grund legt und je nach seiner Thätigkeit Lust gewinnt.

Die Auswahl des Stoffes, das Wie viel? für die Volksschule ist nicht ganz leicht, denn sie fordert eine klare Uebersicht des ganzen Inhalts der Wissenschaften und eine genaue Kenntniß, eine richtige Beurtheilung der Bedürfnisse des Volkes. Gar zu leicht läßt sich hier der Lehrer zur Abschweifung hinreißen, wenn er sich nicht bestimmte Grenzen zieht, die er sich nie zu überschreiten erlaubt, wie es so oft geschieht. — Im Allgemeinen möchte Folgendes hinreichen:

1) Das Wichtigste vom Weltgebäude, in so weit es theils zur Erweckung religiöser Gedanken und Gefühle, theils zur Aufhellung der Begriffe über Welt und Weltall nöthig ist. Hieher gehört auch das Nöthige in der Zeitrechnung und dem Kalender, zur Verbannung des Aberglaubens und zur Beförderung einer verständigen Lebensansicht.

2) Das Wichtigste von der physischen und politischen Geographie, d. h. von der natürlichen Beschaffenheit der Erde und den Einrichtun-

gen, welche die Menschen auf ihr getroffen. Besonders Beschreibung des Vaterlandes.

3) Naturlehre und Naturgeschichte. Aus jener, was zur Verhütung des Aberglaubens und mannigfachen Schadens dient, also besonders die merkwürdigsten Naturerscheinungen; aus dieser: die Kenntnisse, welche den frommen Glauben nähren und was einen wichtigen Einfluß auf unser Wohlseyn und die Geschäfte des Lebens hat (Kenntnisse von dem, was für uns nützlich oder schädlich ist*).

4) Die nöthigsten Kenntnisse von der geistigen und körperlichen Natur des Menschen, so weit dieselben zur richtigen Beurtheilung unserer Bestimmung und zur Beförderung unserer Wohlfahrt erforderlich sind. Mit diesen sind zu verknüpfen, die wichtigsten Regeln zur Erhaltung der Gesundheit und für das Verhalten in Krankheiten und andern Lebensgefahren.

5) Das Wichtigste aus der Geschichte, besonders der vaterländischen, um den Zögling einen Blick in die Menschengeschichte zu verschaffen, den Glauben an die Vorsehung zu beleben und sein Herz an großen Beispielen für das Gute und Edle zu erwärmen.

6) Die wichtigsten Kenntnisse aus der Technologie, besonders für Bürgerschulen, an den naturhistorischen und geographischen Unterricht angeknüpft.

Ob alle diese Kenntnisse nur mittelbar oder auch unmittelbar gelehrt werden sollen, darüber sind die Pädagogen verschiedener Ansicht. Einige wollen denselben keine besondere Lehrstunden einräumen und zwar, wie Wilmsen anführt, weil dadurch dem Wesentlichen des Elementarunterrichts zu viele Zeit geraubt werde, und eine zu große Sachkenntniß nur verwirre. Die Elementarschule solle, nächst der formalen Bildung, vorzüglich Fertigkeiten mitgeben und darauf eine besondere Sorgfalt verwenden, sie kann also das Gemeinnützige nur mittelbar in ihren Kreis ziehen.

*) Sehr heftig spricht sich Graser gegen die gewöhnliche Behandlung der Naturkunde aus, wenn er sagt: „das ist eben das Heillose jenes Schulunterrichts, welcher die Kenntniß der Natur als eine gemeinnützige in die Schule einführte, und ihr darum den Charakter einer profanen Kenntniß lieh, indem das Göttliche der Natur nie erfaßt und mit der Anschauung des, in der Natur waltenden, Gottes-Geistes, der Mensch für sein Leben nie religiös erregt wurde! Darum hinweg mit den Schulen, in welchen die Produkte der Natur nur vor Augen geführt und die Erscheinungen derselben nur erklärt werden, um daraus Vortheil zu ziehen. Es sind keine Schulen auf das Princip des Menschenlebens gegründet, keine Anstalten für die wahren Zwecke der Menschheit berechnet, sondern erbärmliche Lernhäuser."

Die gemeinnützigen Kenntnisse können somit auf eine doppelte Art in der Volksschule mitgetheilt werden.

I. Mittelbar.

a) Bei den Leseübungen. Das Lesebuch muß die gemeinnützigen Kenntnisse enthalten. Ist dieß der Fall, so prägen sich die Kenntnisse durch das öftere Lesen dem Gedächtnisse ein. Auch gebe der Lehrer öfter Abschnitte auf, welche die Kinder zu Hause lesen und deren Inhalt sie dann in der Schule angeben müssen; er halte beim Lesen durch Einmischung kurzer Fragen die Kinder an, beim Lesen auch den Inhalt zu berücksichtigen. Ist ein größerer Abschnitt im Lesebuche beendet, so kann auch eine Stunde dazu bestimmt werden, die Kinder über den Inhalt zu examiniren und darnach zu certiren.

b) Bei dem übrigen Unterrichte gelegentlich. Hier bieten sich dem denkenden Lehrer viele Gelegenheiten dar, auf die mannigfaltigste Weise seinen Kindern Kenntnisse mitzutheilen.

1) Bei den Sprachübungen der kleineren Kinder werden kurze Sätze von faßlichem gemeinnützigen Inhalt, aus dem nächsten Erfahrungskreis zum Nachsprechen vorgesagt — die größern müssen erzählen, was sie in Büchern, die sie zu dem Zwecke erhalten, zu Hause gelesen.

2) Bei den Verstandesübungen wähle man fleißig den Stoff aus gedachten Kenntnissen.

3) Auch die Gedächtnißübungen eignen sich hiezu, indem man kurze Sätze solchen Inhalts auswendig lernen läßt, oder das Namengedächtniß in Anspruch nimmt: z. B. aus der Geographie: Flüsse, Städte, Produkte, Berge, Meere, Königreiche, Kaiserreiche; das Zahlengedächtniß: Bevölkerung dieses oder jenes Landes, Höhe einiger Berge u. s. w.

4) Besonders aber eignen sich Vorschriften und hier läßt sich sogar ein systematischer Gang recht gut anwenden (Junkers Handbuch). Man verfertige über jedes Fach eine fortlaufende Reihe von Vorschriften.

5) Die Rechtschreibung. Man wähle zum Dictiren solche Kenntnisse.

6) Schriftliche Aufsätze. Man bespricht und erläutert mit den Kindern Gegenstände, deren Kenntniß sehr nöthig ist und lasse sie nun das Gehörte und Gefaßte zu Hause ausarbeiten (siehe hiezu den Artikel: Vorschriften, Aufsätze).

7) Rechnungsaufgaben. Auch hier kann sehr viel zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse gethan werden, wenn der Lehrer Lust und Sinn für die Sache hat, was Koch's Exempelbuch beweist.

II. Unmittelbar.

In eigenen dazu bestimmten Stunden. Doch gehe man hierin nicht zu weit; wöchentlich zwei Stunden sind hinlänglich, wenn der andere Unterricht nicht darunter leiden soll. Da die Kinder in der Regel acht volle Jahre in der Schule zubringen, so läßt sich abwechselnd das Nöthigste schon vortragen, und in den gelegentlich ertheilten Unterricht mehr Ordnung und Zusammenhang bringen. Zerrenner schlägt vor: die eine Stunde für die Naturlehre, Naturgeschichte, Gesundheits- und Körperlehre, nebst der Kalenderkunde anzuwenden, die andere für den Unterricht in der Geographie, Geschichte und den wichtigsten Landesgesetzen (wo diese zum Behuf für Schulen vorhanden sind, oder veranstaltet werden können). So würde immer das Wissenswürdigste aus einer Wissenschaft hintereinander gelehrt und es folgte dann eine andere Wissenschaft nach. Jedes Kind könnte im Verlauf der Schulzeit zweimal den wissenschaftlichen Unterrichtsgang durchgeführt werden und diejenigen Schüler, welche einen Gegenstand zum zweitenmale hören, bilden die obere Ordnung, wo der Unterricht erweitert wird. Nach dieser Einrichtung erhielte die untere Ordnung vorerst nur Unterricht in der Naturgeschichte, Gesundheitslehre und Geographie — die obere die nämlichen Fächer erweitert und hiezu noch die übrigen oben angeführte gemeinnützige Unterrichtsgegenstände.

Für Volksschulen, welche mehrere Classen und Lehrer haben, besonders für Bürgerschulen, kann der Unterricht mehr erweitert werden. Man bestimmt hiezu wenigstens in den oberen Classen, für jede Hauptwissenschaft besondere Stunden und faßt die übrigen Kenntnisse zu einer für sich bestehenden Lection zusammen. Dabei muß ein Leitfaden dem Lehrer die Begrenzung des Lehrstoffs und den Lehrgang genau angeben. Ein gutes Lesebuch leistet hier schon die nöthigen Dienste.

Was die Lehrform beim Vortrage der gemeinnützigen Kenntnisse betrifft, so muß die akroamatische, so wie die der Anschauung und des Vorsprechens angewandt werden. Nur bei Entwickelungen, bei der Herleitung der von den Kenntnissen zu machenden Anwendung u. s. w. findet die Katechetische mit Nutzen statt. Die Letztere richtet sich stets nach dem Alter und dem erlangten Bildungsgrad, so wie nach der jedesmaligen Beschaffenheit des Lehrstoffes.

Der Lehrer darf sich bei dem wissenschaftlichen Unterrichte keines Heftes oder Buches bedienen, denn sonst gehen Lebhaftigkeit und Interesse verloren. Er muß selbst soviel aus jeder Wissenschaft klar im Kopfe haben, als seine Kinder in der Volksschule aus denselben ler-

nen sollen — ist dieß nicht der Fall, so muß er es lernen und sich auf einen freien Vortrag vorbereiten; hat jedoch hier um so mehr sich zu hüten, daß er nicht in Weitschweifigkeit gerathe. Der Vortrag darf ferner nicht dictirt werden (außer in orthographischen Uebungsstunden), denn er soll nicht bloß ins Heft, sondern in den Kopf kommen. Zu Hause aber mögen die fähigeren Schüler, was sie gehört, niederschreiben und es dem Lehrer zur Correktur vorlegen. Auch ist es zweckmäßig, den Kindern faßliche Bücher nach Hause mitzugeben und daraus Auszüge machen zu lassen. Häufige und strenge Wiederholung ist unumgänglich nöthig, damit sich Alles dem Gedächtnisse tief einpräge, und zum wirklichen Eigenthume der Kinder werde.

Lehr-Apparat: Für den Lehrer ist vor allem ein guter Leitfaden hier nöthiger, als anderswo, weil in keinem Felde des Unterrichts die Versuchung zum Ueberschreiten der Grenzen stärker ist. Hat der Lehrer keinen gedruckten Leitfaden, so mag bei Schulconferenzen ein solcher nach dem Bedürfnisse der Schulen entworfen werden. Außerdem sind nöthig, für die Geographie: wo möglich ein Globus und einige gute Landcharten; für die Geschichte: eine zweckmäßige Zeittafel; für die Naturkunde: gute Abbildungen und Kupfertafeln; für die Himmelskunde: Abbildungen des Sonnensystems, Versinnlichungen der Sonn- und Mondfinsternisse; für den Unterricht über den menschlichen Körper: ein Skelet und die Abbildung eines geöffneten Menschenkörpers.

Gemüth. Zwischen dem Gefühls- und dem Begehrungsvermögen des Menschen liegt als verbindendes Mittel das Gemüth, das Prinzip und die Wurzel aller geistigen Thätigkeit, im tiefsten Innern der Seele verborgen. Man versteht zwar im weitesten Sinn darunter oft überhaupt den Geist, die Seele (daher Gemüthskräfte d. i. Seelenkräfte); aber in der eigentlichen Bedeutung bezeichnet Gemüth das Begehrungsvermögen und die damit zusammenhängenden Gefühle und man spricht deßhalb dem Menschen das Gemüth dann ab, wenn die natürlichen Gefühle der Achtung, Liebe, Mitfreude u. s. w. ihm fremd zu seyn scheinen. Dagegen nennt man Menschen gemüthvoll, gemüthlich, wenn jene reinen Menschengefühle sich an ihm heilsam zeigen. — Gemüthsbewegungen sind stark angeregte Gefühle oder Affecte, vorübergehende gesteigerte Stimmungen des Gefühlvermögens, welche das Gleichgewicht des Gemüths — die Gemüthsruhe — stören und dadurch die Ueberlegung und Selbstbestimmung durch Grundsätze unmöglich machen. Gemüthskrankheiten aber sind Seelenkrankheiten, bei denen

das Gemüth leidet und welche gewöhnlich aus Leidenschaften entspringen, wie Melancholie und Wahnsinn.

Genetische Erklärung ist eine solche Erklärung, welche nicht bloß die Merkmale einer Sache angibt, sondern auch zugleich ihre Entstehung darthut. Besonders muß die katechetische Analyse oft zugleich genetisch seyn.

Geographie, siehe Erdbeschreibung.

Gesangbuch. Die Volksschule hat, ihre Bestimmung, die Jugend auch für den kirchlichen Bund zu bilden, im Auge habend, ihre Aufmerksamkeit auch auf das Gesangbuch der Gemeinde zu richten. Die Kinder müssen mit demselben vertraut werden, die Lieder richtig singen lernen und die Kernlieder und Kernverse (letztere sind gelegentlich mit den biblischen Erzählungen zu verknüpfen, oder als Beweisstellen überhaupt beim Religionsunterricht anzuwenden) auswendiglernen*). Sie müssen überhaupt durch das Angeben des Sinnes der Verse, durch Erklärung schwieriger Stellen und durch fleißige Uebung, das dichterische Gewand von dem einfachen Gedanken zu trennen, befähigt werden, mit Verstand und wahrer Erbauung sowohl in der Kirche, als in häuslicher Stille ihr Gesangbuch zu benutzen.

Bei der katechetischen Behandlung der Gesänge lese der Lehrer erst den Gesang mit Ausdruck vor, nachdem er zuvor den Hauptinhalt desselben angegeben, dann erkläre er ihnen, die darinn vorkommenden unverständlichen Worte und Redensarten, mache ihnen die verschlungenen Wortstellungen und Constructionen deutlich und suche zugleich das moralische Gefühl der Kinder zu wecken. Am Ende eines jeden Verses gebe er noch einmal kurz und einfach die Hauptgedanken desselben an, oder lasse sie angeben und mache nun den Uebergang zum folgenden Verse, indem er ihnen zugleich den Zuhammenhang der einzelnen Gedanken oder die Entwicklung des Hauptgedankens oder die Darstellung des Hauptgefühls zeigt. Sind alle Verse durchgenommen, so läßt er

*) Es ist, sagt Zerrenner, sehr zu empfehlen, daß man die Jugend die schönsten Kirchenlieder auswendig lernen lasse, denn diese bleiben dem Gedächtniß fester, als sonst etwas eingeprägt und können in reiferen Jahren ihre Kraft an dem Herzen beweisen. Nie lasse man sich hievon durch das Bedenken abhalten, daß die Jugend dieses oder jenes in solchen Liedern noch nicht verstehe „Zu seiner Zeit wird es schon verstanden werden, wie dieß auch in Wissenschaften bei so Vielem, was wir in der Jugend lernen, der Fall ist."

sich noch einmal den Hauptinhalt jedes Verses nennen, oder eine Uebersicht von dem ganzen Inhalt des Gesanges geben. Zuletzt wird der ganze Gesang mit Ausdruck gelesen.

Für das Schulleben, das durchaus ein christlich religiöses Leben seyn muß, ist, da das kirchliche Gesangbuch nicht auf dasselbe in seiner Einrichtung berechnet ist, ein zweckmäßiges ganz für die Schule eingerichtetes Schulgesangbuch von großem Nutzen.

Literatur.

Zerrenners Schulgesangbuch. 4te Auflage. Magdeburg 1827. Außerdem sind sehr zweckmäßig die Schulgesangbücher v. Engel, Busch, Niemeyer, Bröder, Wilmsen u. s. w.

Gesangunterricht. Da jeder Mensch die Anlage zu singen und den Trieb, es zu thun, in irgend einem Grad in sich trägt, so kann der Zweck dieser Anlage kein anderer seyn, als der bei allen andern, nämlich: daß sie ausgebildet, zu unserm Genuß und zu Gottes Ehre gebraucht werde.

Wie veredelnd die Ausbildung dieser Anlage auf das Herz wirket, bedarf keiner nähern Nachweisung, wissen wir doch alle, wie ergreifend und zum Herzen dringend die Töne des Gesangs und der Musik sind, wie allbegeisternd sie edle Empfindungen nähren. Lauschend horcht das Kind dem Lied der Mutter und verläßt das Spiel! Andächtiger betet die Gemeinde zum Allvater. Von innigerer Freude schlägt das Herz für Gott und Vaterland, wenn in begeisterten Weisen deren Größe, Liebe und Ruhm besungen werden. Wohlthätig wirkt der Gesang auf die Seele des Menschen in Leid und Freud, im Kinder- und Greisenalter, und darum ist es Pflicht, in der Schule, dieser allgemeinen Bildungsanstalt, auch den Gesang zu pflegen, damit einestheils im häuslichen und bürgerlichen Leben der Volksgesang veredelt, besonders aber dadurch ein besserer kirchlicher Gesang erzielt werden möge, der unsere Gottesverehrungen erst recht feierlich und würdevoll macht, das Gemüth erhebt, die Andacht entflammt, und in religiöse Begeisterung versetzt. Der Unterricht im Singen bezweckt also Nationalbildung, Menschenbildung und Stärkung des religiösen Sinnes, und wie über ihm wichtigere Gegenstände des Schulunterrichts nie vergessen werden dürfen, so darf er auch nicht außer Acht gelassen und als eine gar zu geringe Nebensache behandelt werden.

Darum führe der Lehrer die lieben Kleinen hinein ins schöne Blüthefeld der unschuldigsten, seligsten Lebensfreuden, damit sie nach und nach auch mit heiligem Entzücken fühlen lernen die einfache himmlische

Würde und Erhabenheit, die in unserm Kirchengesang tönt, wenn derselbe auf eine edle Weise vorgetragen wird. Obwohl man durch Kinder und Schullieder bei der Jugend die Lust zum Singen erwecken mag, so wie besonders auch durch Einüben belehrender, ermunternder, gemüthlicher mit gefälligen Melodien versehener Lieder, die nicht, wie die ersteren, nach der Schulzeit verschwinden, sondern noch dem Jüngling, der Jungfrau, dem Manne, zusagen, einen edlen, geläuterten Volksgesang zu befördern hat — so wende man doch das Hauptaugenmerk auf die herrlichen Musterwerke, die Choräle, und sorge für eine musterhafte Einübung derselben, damit der Kirchengesang ein schöner, ein edler Herzensgesang werde.

Um nun einen guten Choralgesang zu erzwecken, so lasse

1) der Lehrer die Choräle nicht nach dem Gehör lernen, sondern bediene sich zur Bezeichnung der Töne entweder der Ziffern oder der Noten, weil jenes Verfahren ein unmethodisches, geistloses Abrichten und mechanisches Dressiren ist, welches dem Lehrer selbst häufig die Singstunde verleidet und dem Schüler die so mühsam eingezwungenen Choräle verhaßt macht — weil ferner das Singen aus dem Gedächtniß nicht vor vielerlei Entstellungen schützt und sich die Melodien der Jugend nie so fest einprägen lassen, daß sie dieselben später noch geläufig singen können. Haben daher die Gemeindeglieder in ihren Schuljahren nach einer bestimmten Bezeichnungsart die Melodie richtig gefaßt, und durch Einübung sich geläufig gemacht, so muß ihr Kirchengesang ein richtiger und guter seyn, der sich mit Sicherheit und Selbstständigkeit fortbewegt.

2) Der Lehrer folge einer methodischen Anweisung, damit Ordnung in den Unterricht komme. Sehr viele Lehrer haben zwar eine Gesanglehre in Händen, sie richten sich aber nicht nach derselben, nehmen sie nicht durch, sondern benützen sie eigentlich nur dazu, die Liederchen und Choräle daraus singen zu lassen. Sie bedienen sich wohl auch der darinn enthaltenen Bezeichnungsart für die Töne, leiten aber die Kinder nicht an, wirklich darnach zu singen und treffen zu lernen. Zwar schreiben sie, nach ihr, den Kindern Lieder und Choräle an die Wandtafel zum Nachsingen an, da aber die Kinder die Vorübungen gar nicht, oder nicht gehörig durchgemacht haben, so muß das Vorsingen von Seiten des Lehrers das Beßte thun. Sie glauben damit leichter wegzukommen, als wenn sie erst alle Vorübungen durchnehmen und die Kinder wirklich zum Singen und Treffen anleiten. Es scheint ihnen gleichgiltig zu seyn, was sie gerade und in welcher Ordnung

sie die Gesänge singen lassen. Sie begnügen sich damit, den Kindern jährlich eine Anzahl Liederchen und Choräle eingelernt zu haben, und legen einen um so größern Werth auf ihren Unterricht, je höher die Zahl derselben gestiegen ist. Die Folge ist, daß die Kinder nie treffen, nie rein singen lernen. — Statt daß die Kinder durch Vorübungen dahin gebracht würden, später Choräle und Lieder nach irgend einer Bezeichnungsart singen zu können, wird in vielen Schulen verkehrterweise gleich an den Chorälen und Liedern singen gelehrt. Wie bei allen Fächern die Methode das zu Lernende in stufenweise Uebungen zerlegt und so die Kraft des Schülers steigert, so muß dieß auch beim Singen geschehen und man gewöhne deßhalb die Kinder, erst Etwas einzeln zu thun, ehe man sie die Frucht genießen läßt. Dadurch ferner, daß man sogleich mit den Chorälen beginnt, werden dieselben den Kindern gleichgiltig.

Man übe deßhalb, um einen richtigen und reinen Gesang zu erzielen, die Scala tüchtig ein, durch welche die Kehle gleichsam gezwungen wird, aus dem Chaos der Töne, welche sie hervorzubringen im Stande ist, nur immer die Töne anzugeben, welche in unserm Tonsystem als solche aufgenommen sind, denn wenn z. B. ein Sänger einen Ton sänge, der etwas höher als h und etwas tiefer als c wäre, also zwischen beiden schwebte, so wäre dieß ein falscher Ton zu nennen, nämlich in Beziehung zu unserm Tonsystem, indem sich zwischen h und c kein Ton befindet.

3) Das Singen der Choräle sollte immer mit Kraft und Würde geschehen und die Kinder müssen dazu angeleitet werden, zu fühlen, was sie singen.

Nachdem durch Vorübungen und einfache Liederchen die Kinder so weit gebracht sind, daß ihnen das Absingen leichter Choräle nicht mehr zu schwer ist, dann erst darf der Unterricht im Choral beginnen. Soll aber derselbe seinen Zweck nicht verfehlen, so ist es nothwendig, daß der Inhalt der Liederverse nach deutlicher Vorlesung einfach erklärt werde, so daß der Schüler weiß, was er singt, damit, wie Luther sagt: „nicht allein bete der Mund, sondern daß es gehe aus Herzensgrund.“

Die Kinder müssen nicht das Choralsingen betrachten als leeres Singen — sie müssen so geführt werden, daß sie den Gesang als etwas Heiliges ansehen.

So wird ein guter Kirchengesang vorbereitet, welcher dann seinen Anforderungen entspricht, wenn der Choral

a) sicher und geläufig gesungen wird; — denn wo ein unsicheres

Umhertappen der Stimme, wo ein blindes Hineinschreien, mögen die rechten Töne getroffen werden oder nicht, wo ein Schleppen und Dehnen, ein Eilen und Stürmen herrscht, da ist der Zweck des Chorals ganz verfehlt, in welchem sich vielmehr gerade die Stimmen Aller zu einem Herz und einer Seele vereinen sollen, um im hundertfachen Chor Gott ein gemeinschaftliches Opfer zu bringen. Ein sicherer und geläufiger Vortrag wird aber nur dadurch erzielt, wenn man den Kindern eine genaue Kenntniß aller gangbaren Melodien beibringt und dieselbe durch häufige Uebung tief einprägt.

b) Wenn er streng bei der Melodie bleibt. — Jene Verzierungen und willkührliche Abänderungen, die sich der Einzelne erlaubt, müssen durch ein strenges Gewöhnen der Kinder an die reine Melodie verbannt werden, welches keine Verzierungen duldet.

c) Wenn er das rechte Zeitmaaß beobachtet. — Der Choral darf nicht zu schnell, um nicht seinen Character und seine Würde zu verlieren, und nicht zu langsam vorgetragen werden, welches letztere ihn schleppend macht und die Stimme ermüdet, weßhalb ihn Luther einen faulen Gesang nennt. Der Gesangunterricht hat daher streng auf ein richtiges und gleichförmiges Zeitmaaß zu halten.

d) Er muß mit natürlicher Stimme und mit der richtigen Stärke des Tons vorgetragen werden. — Daher dulde der Lehrer nie das zu starke Singen, das Schreien und Gellen der Kinder, so wie ein zu zartes Lispeln.

Was nun das Singen nach Noten oder Ziffern, so wie den mehrstimmigen Gesang betrifft, so sind die Meinungen darüber sehr getheilt. Bekanntlich hat man sich schon seit geraumer Zeit damit beschäftigt, statt der Noten Ziffern einzuführen und die Bezeichnungsart wenigstens für den Singunterricht in Volksschulen geltend zu machen. Diese Bezeichnung der Töne ist schon sehr alt und schon Rousseau (1740) gebrauchte sie, nach ihm Schulz, Horstig, Nägeli, Natorp, Koch u. A. Die Vertheidiger der Zifferschrift pflegen sich auf die Erfahrung zu berufen, auf die schnellen Fortschritte nämlich, welche die Lernenden bei dem Gebrauch dieser Bezeichnungen gemacht haben sollen, um hieraus dann die Vorzüglichkeit derselben zu folgern. Allein es ist, wie Häuser (in seiner Geschichte des Kirchengesangs nebst Andeutungen zur Verbesserungen desselben, Quedlinburg 1834) sagt, ein gewöhnlicher und besonders in der neuern Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtskunst häufig zu bemerkender Fall, daß eine neue oder für neu gehaltene Lehrart von ihrem Urheber oder Vervollkommner mit einem

Feuereifer und einer Begeisterung in Ausübung gebracht wird, die ganz natürlich auffallende Fortschritte der Zöglinge bewirken müssen und daß man dann glaubt, es sey durch die Lehrart allein bewirkt, was doch nur mit derselben, aber durch den Eifer und die Begeisterung der Lehrer zu Stande gebracht ist und mit einer andern Lehrart eben so gut ins Werk gesetzt seyn würde. Ohne hier also der Zweckmäßigkeit dieser oder jener Bezeichnungsart das Wort zu reden, wollen wir den Lehrer nur darauf aufmerksam machen, möge er nun Noten oder Ziffern bei seinem Singunterricht anwenden, diese oder jene Methode mit Lust und Liebe zu ergreifen und gewiß wird der Erfolg bei keiner von beiden ausbleiben.

Wichtiger sind die Einwürfe, welche von Praktikern gegen den mehrstimmigen Gesang gemacht wurden, der, nach dem Vorgang der reformirten Kirche in der Schweitz, in vielen Schulen eingeführt ist. Die Gründe gegen diesen in der Idee recht schönen Gesang sind:

1) Durch das mehrstimmige Singen erlernen nur die wenigen Kinder, denen die reine Melodie, der Discant, zugetheilt ist, die Melodie singen; die andern, welche die 2te, 3te oder 4te Stimme singen, bleiben mit ihr unbekannt.

2) Der mehrstimmige Choralgesang der Schule veranlaßt Verunstaltungen und Ungleichmäßigkeit beim Kirchengesang. Denn er wandert auch mit in die Kirche und im Lauf der Zeit wird der 2- oder 3stimmige Satz ohne Regel, nach Willkühr abgeändert, so daß sich die Kinder bald einen Ton aus der Melodie, bald aus einer andern Stimme wählen, je nachdem es ihrer Stimme zusagt. Da überdieß auch an die Mädchen verschiedene Stimmen ausgetheilt werden, so muß dieß für die Schönheit und Eindringlichkeit um so nachtheiliger werden, da die weiblichen Stimmen durch ihren höhern Klang den rechten Glanz geben müssen.

3) Das mehrstimmige Einüben der Choräle in der Schule nimmt zu viel Zeit weg und ist die Ursache, daß die Kinder nur wenige Melodien singen lernen; denn in der Zeit, in welcher ein dreistimmiger Choral von den Kindern eingeübt wird, können wenigstens zwei Choräle 2stimmig geläufig gelernt werden.

4) Es kann endlich ein 4stimmiger Kirchengesang mit diesem mehrstimmigen Singen in den Schulen allein und ohne andere Anstalten nicht ausgeführt werden, weil bei den Erwachsenen das Verhältniß der Stimmen zu einander ein ganz anderes werden müßte, als es bei der Schuljugend der Fall ist. Gesetzt aber auch, man wollte es zur Erreichung eines solchen

Kirchengesanges durch Beseitigung aller Hindernisse und localer Schwierigkeiten, so wie durch Aufbietung aller möglichen Mittel, insbesondere durch Singstunden mit der ganzen Gemeinde, durch Einführung eines mit der Harmonie der Gemeinde übereinstimmenden Choralbuches, durch Einführung eines Gesangbuchs, in welchem den Gesängen die Noten oder Ziffern vorgedruckt wären, durch verhältnißmäßige Vertheilung und Besetzung der 4 Stimmen, durch Aufstellung dieser Stimmen in der Kirche an bestimmten Plätzen u. s. w. es dahin bringen, daß ein 4stimmiger Kirchengesang zu stande gebracht werden könne, der aber immer kaum etwas anderes, als eine große Unvollkommenheit erwarten ließe — so fragte es sich doch noch, ob dadurch der Choralgesang geordneter und ob sein Zweck, die Andacht zu erwecken, erreicht würde. Wer je nach Noten gesungen hat, weiß aus Erfahrung, daß seine Idee mehr jene, als den Text im Auge hat und es muß somit ein solcher Kirchengesang ein herzloses Kunstprodukt werden, das mehr Werth für den Zuhörer als für den Sänger hat. Deßhalb begnüge man sich mit einem bloß melodiösen Gemeinde-Gesang.

In wie fern diese Einwürfe giltig sind, überlassen wir der Beurtheilung jedes Einzelnen und gehen zum Behuf Derer, welche nach Ziffern den Gesangunterricht ertheilen, und den mehrstimmigen Gesang cultiviren, zu einer Anleitung in demselben über.

Der allgemeine Umriß und Gang dieses Verfahrens ist nach Zerrenner und Koch folgender:

I. Bezeichnung durch Ziffern. Um die Gesangtöne eben so einfach, als leicht anschaulich zu bezeichnen, ist theils ihre Höhe und Tiefe, theils ihre Dauer zu berücksichtigen,

1) Höhe und Tiefe.

a) Diejenige Octave, in welche die meisten Gesangtöne der Kinder fallen und welche wir deßhalb die Grundoctave nennen, ist die Einmalgestrichene aus c Dur. Ihre sieben Gesangtöne sollen mit den 7 ersten Ziffern bezeichnet werden. Also anstatt

in Noten: c d e f g a h
in Ziffern: 1 2 3 4 5 6 7.

b) Die Töne der nächst höhern und tiefern Octaven, welche in Noten dieselben Namen tragen, erhalten hier auch dieselben Ziffern. Damit diese letztern aber sich durch die bloße Anschauung von jener, der Grundoctave unterscheiden lassen, ziehe man eine Linie. Die Ziffern der Grundoctave werden in die Linie geschrieben, die der höhern darüber, und die tiefern darunter; z. B.

3 3 1

— 1 — 3 — 5 — 7 — — — — — — 7 — 6 — 5 — —

7 6

Auf diese Art ist zu den Tönen dreier Octaven, wenn sich der 3stimmige Gesang der Kinder bewegt, nicht mehr als eine Linie erforderlich während die Notenschrift dazu 11 Linien bedarf.

c) Die Erhöhung und Verminderung um einen halben Ton, welche, so wie die Herstellung in der Notenschrift, besondere Zeichen haben, werden hier so angedeutet, daß die erste mit einem (*), die zweite mit einem (+) über die Ziffer und die dritte gar nicht angezeigt wird, indem eine Ziffer ohne Bezeichnung den unveränderten — weder erhöhten noch verminderten — Ton ausdrückt.

d) Die Höhe und Tiefe des Tonstücks selbst wird durch eine einzige Ziffer bemerkt und somit ist dem Sänger eine schwere oder leichte Tonart vollkommen gleich, weil in jeder eine und dieselbe Scala ist welche seine Grundoctave hat

Geht also das Stück aus d e f g u. s. w., so zeigt dieß die vor dem Stück stehende 2, 3, 4, 5 u. s. w. hinreichend an und man hat nur dahin zu sehen, daß der Grundton 1 so hoch oder so tief angegeben werde, als diese voranstehende Ziffer anzeigt.

Bei den Moll-Tonarten verfährt man eben so. Die Töne der a Moll-Tonleiter sind in ihrer Reihenfolge ganz dieselben, als die der c Dur Tonleiter. Daher ist der Grundton bei jenen eben so die Ziffer 6, als er bei diesen die 1 ist.

2) Dauer. Hieher gehören die in der Notenschrift vorkommenden Tacktarten — die Tacktabtheilungen — die Notenformen — die übrigen Zeichen.

a) Die Taktarten können auf 4 eingeschränkt werden, (nämlich: $^2/_4$, $^4/_4$, $^3/_8$, $^6/_8$; angeregt werden sie durch eine vor dem Tonstück stehende Ziffer 2, 4, 3, 6, welche eingeklammert wird, damit sich diese Tacktziffer von der vorher bemerkten Tonziffer des Stücks hinlänglich unterscheide.

b) Die Tacktstriche bleiben, wie in der Notenschrift.

c) Die Notenformen bestimmen sich durch folgende einfache Regel:

Jeder Tackt enthält so viele Tonzeichen (Ziffern, Punkte, Nullen) als er selbst Theile hat, oder als er Tacktschläge erfordert, wobei der Punkt einen fortgehaltenen Ton andeutet, und eine Null einen weg-

fallenden, oder die Pause. Kommt auf einen Tacktschlag mehr als Ein Ton, so werden diese durch Commata eingeschlossen, um anzuzeigen, daß sie in Absicht auf das Zeitmaß für Eins gelten.

d) Die übrigen Zeichen der Wiederholung, des Schlusses, Stillstands, des Abstossens oder Schleifens der Töne u. s. w. bleiben, wie in der Notenschrift.

II. Stufengang des Gesang-Unterrichts.

Er ist im Wesentlichen folgender:

1) Der Lehrer macht zuerst auf die Verschiedenheit der Töne aufmerksam, damit die Kinder Höhe und Tiefe unterscheiden lernen.

2) Er geht in abgemessener Stufenfolge die Töne der Grundoctav durch, die er vorsingt und von einzelnen, bald von mehreren, bald im Chor nachsingen läßt, und schreibt zugleich von jedem Ton die Ziffer an. Dieß geschieht folgendermaßen:

1 — Die Oktave, oder die höhern 1 = 5 — 3 — 2 — 4 — 6 und 7.

3) Ebenso die höhere und tiefere Octav, so weit der Umfang der Kinderstimmen reicht.

4) Einleitung des Treffens der Töne, indem der Lehrer von den angeschriebenen Ziffern in willkührlicher Ordnung einzeln mit einem Stäbchen berührt und die Kinder den dadurch angedeuteten Ton angeben läßt.

5) Die ersten Versuche im 2stimmigen Gesang.

6) Im Dreistimmigen.

7) Kenntniß und Treffen der halben, erhöhten und verminderten Töne.

8) Das Bemerklichmachen des Rhythmus, oder des Tacktes und Gewöhnung an das gleichförmige Zeitmaaß und Tacktschlagen.

9) Das Einüben der rhythmischen Zeichen, der Commata, Punkte u. s. w. welches jedoch nach und nach gelegentlich bei den Versuchen mit wirklichen Singstücken geschieht.

Ausführlich behandelt diesen Gang Kochs Gesanglehre und giebt nachfolgende zu beobachtende Winke: a) Der Lehrer gehe, besonders mit eingeübten Kindern ein angeschriebenes Gesangstück, bevor er zum Singen schreitet, durch. b) Dann gebe er durch Tacktschlagen das Zeitmaaß der Tackte an und lasse die Ziffern in diesem Zeitmaaß bloß sprechen. c) Nun gebe er den Hauptaccord vor- und rückwärts an und die Kinder singen ihm nach. d) Er gibt den Grundton des Stücks an und dieß am beßten auf der Violine. e) Er

lese, vor dem Singen, den Text deutlich und ausdrucksvoll vor, und lasse ihn nachsprechen. f) Bei mehrstimmigen Stücken lasse man erst jede Stimme einzeln durchsingen, erst — mit Aussprechen der Ziffern, dann mit Aussprechen der Sylbe „la"; hierauf versuchen die Schüler, zusammen zu singen, anfänglich nur die Geübtern, dann alle. g) Von den erlernten Liedern lasse man die Melodie in ein besonderes Heft eintragen und den Text auswendig lernen. Gesangstücke selbst finden sich in mannigfacher Auswahl in den unten angegebenen Schriften.

Anmerkungen.

1) Schon in der Vorschule muß dem künftigen Gesang-Unterricht dadurch vorgearbeitet werden, daß leichte Uebungen zuerst in einzelnen und mehreren Tönen nach dem Gehör, dann nach und nach in einfachen Kinderliedern vorgenommen werden.

2) Der Lehrer benütze die Violine, um den rechten Ton anzugeben und hie und da einzuhelfen, aber ja nicht um zu begleiten.

3) Man übe neben dem eigentlichen Gesang-Unterricht fortwährend den Gesang der Kirchenmelodien nach alter Weise, damit nicht diese unterdessen verloren gehen, bis die Kinder im Stande sind, alle Choräle nach Ziffern zu singen.

4) Man sehe darauf, daß nicht immer dieselben Kinder ein und dieselbe Stimme im mehrstimmigen Gesang singen, da die, welchen die erste Stimme zugetheilt ist, leicht dem bloßen Gehör folgen und die von der 3ten Stimme, gerne ihre Stimme verbilden, indem sie zu viel Tiefe bekommen.

5) Man vergesse nie, daß in Volksschulen nicht eigentliche kunstfertige Sänger gebildet werden sollen.

6) Endlich bedenke man, daß der Gesang-Unterricht nie auf Unkosten anderer Gegenstände behandelt werden solle und 2 Stunden wöchentlich sind das Höchste, was man ihm einräumen darf.

Nach Natorp ist der Gesang-Unterricht folgender Maaßen angeordnet:

I. Rythmik.

1) Die Schüler werden belehrt, daß das Angeben eines Tons oder mehrerer Töne Zeit erfordere — daß man die Zeit (wie den Raum) in mehrere Theile zerlegen könne; — daß man beim Singen die einzelnen Töne bald langsamer, bald geschwinder hört, und daß man daher auch die Eintheilung der Zeit durch die Töne beim Unterricht im Singen lernen müße.

2) Es wird den Schülern deutlich gemacht, daß man die Zeit in

gerade und ungerade Theile theilen könne. Der Lehrer hält zu dem Ende einen Ton lange an und macht wärend des Forttönens desselben einigemal zwei, dann einzelne drei gleichlangdauernde Bewegungen mit der Hand oder dem Fuß.

3) Nun bezeichnet der Lehrer die verschiedenen Eintheiluugen des Zeitmaaßes durch Abzählen (eins, zwei, 1, 2, 3, u. s. w.) durch Tacktschlagen mit der Hand — durch Abzählen und Tacktschlagen zugleich, oder auch, er wählt irgend einen Laut und spricht diesen zur Bezeichnung der Eintheilung der Zeit aus, z. B. 3 Tackt: la, la, la; 4 Tackt: la, la, la, la; hiemit kann er auch nachher das Tacktschlagen mit der Hand verbinden.

4) Nun beginnen die eigentlichen rythmischen Uebungen. Die Kinder werden geübt, einen musikalischen Zeitabschnitt durch Zählen, Tacktschlagen u. s. w. in zwei Theile; — dann in drei, vier gleiche Theile zu theilen.

5) Hierauf folgt die Belehrung, daß auch Pausen einen Theil des musicalischen Abschnittes ausfüllen können, z. B. die Zeit soll in 4 Theile getheilt werden, 1, 2, 3, (4) (Pause); 1, 2, (3) (Pause), 4; (1) (Pause) 2, 3, 4; 1, (2), (3) (Pausen) 4.

6) Uebungen im Pausiren und zwar zuerst mittelst des gleichzeitigen Zählens und Tacktschlagens. Wo pausirt werden soll, steht das Zeichen der Viertel-Pause oder auch die Null (0) und wo die Schüler es finden, läßt man sie ohne zu zählen, bloß den Tackt schlagen. Z. B. Die Zeit hat zwei Theile 1, 2; — 1, 0; 0, 1; die Zeit hat 3 Theile, 1, 2, 3; — 1, 2, 0; 1, 0, 3; die Zeit hat vier Theile 1, 2, 3, 4; — 1, 2, 0, 4; 1, 2, 0, 0; 0, 2, 0, 4; u. s. w.

7) Das Pausiren wird jetzt auch, mittelst des gleichzeitigen Intonirens der Sylben la, la und des Tacktschlagens fortgeübt; z. B. drei Tackte: la, la, 0; la 0, la u. s. w.

8) Es wird gezeigt, daß diese verschiedene Eintheilungeu der Zeit auch in verschiedenen Graden der Bewegung (langsam, geschwind u. s. w.) vorgenommen werden können z. B. man singt ihnen langsam vor: 1 ———— 2 — — —, dann etwas schneller: 1 — — 2 — —; dann noch schneller: 1 — 2 — .

9) Dieß wird fortgeübt durch langsames, geschwindes, noch schnelleres Zählen, Tacktschlagen, Intoniren mit la la und zwar für jetzt bloß bei Eintheilung der Zeit in zwei gleiche Theile, als:

1 — — — 2 —
1 — — 2 —
1 — 2 —

la — — — la —
la — — la —
la — la —

10) Auf ähnliche fünffache Art werden die Uebungen im Eintheilen der Zeit in drei — und dann in vier gleiche Theile, und auch die Uebungen im Pausiren angestellt und wie alle vorhergehenden so lange wiederholt, bis die Kinder eine völlige Fertigkeit und Sicherheit hierin erlangt haben. Z. B.

1 — — — 2 — — — 3 — — —
1 — — 2 — — 3 — —
1 — 2 — 3 —
la — — — la — — — la — — —
la — — la — — la — —
la — la — la
1 — — — 2 — — — 0
1 — — 0 — — 3
0 — 2 — 3

II. Die Melodik hat folgende Uebungen:

1) Es wird dem Schüler bemerklich gemacht, daß man auch die Höhe und Tiefe der Töne auf verschiedene Art, bezeichnen könne.

2) Der Lehrer gibt einen Ton (etwa das einmal gestrichene c) mehreremal deutlich und bestimmt an und alle Schüler singen diesen Ton nach. Dieser Ton wird als Grundton angenommen und mit 1 bezeichnet. Bald nachher stimmt der Lehrer den Ton der Oktave dieses Grundtons an, läßt ihn nachsingen und bezeichnet ihn mit 8. —

Mit diesen beiden Tönen werden nun mancherlei Uebungen im Treffen angestellt

a) einstimmige ohne Rhythmus, z. B. 1, 8. 8, 1. 1, 1. 8, 8. 1, 8, 1. 8, 8, 1 u. s. w.

b) einstimmige rhythmische mit Tacktschlagen z. B. (2/4) 1, 8. 8, 1. 1, 1. 8, 8; oder (3/4) 1, 1, 8. 1, 8, 1. 8, 8, 1; oder (4/4) 1, 8, 8, 1. 8, 1, 1, 8; 1, 8, 1, 8.

c) zweistimmige (rhythmische) als:

2/4	I. 1, 8	8, 1	1, 1	8, 8	u. s. w.
	II. 1, 1	1, 8	8, 8	1, 1	
3/4	I. 1, 1, 8	8, 1, 8	1, 8, 1		
	II. 1, 1, 1	1, 8, 1	8, 1, 8		
4/4	I. 1, 1, 8, 1	8, 8, 1, 1	1, 8, 8, 1		
	II. 1, 8, 1, 8	1, 1, 8, 8	8, 1, 1, 8		

3) Man gibt den Ton der Quinte des Grundtons an, läßt ihn nachsingen, ganz wie vorher die 1 und 8; bezeichnet ihn mit 5 und stellt den vorigen ähnliche Uebungen im Treffen an, wobei jedoch die 1 und 8 mit wiederholt wird, z. B.

a) einstimmig ohne Rhythmus, 1, 5 — 5, 1 — 5, 8 — 8, 5 u. s. w.

b) einstimmig mit Rhythmus im $^3/_4$ Tackt: 1, 8; 1, 5; 5, 8; 8, 5; 5, 1 u. s. w.

c) zweistimmig z. B. im $^2/_4$ Tackt: 1, 5; 5, 8; 8, 5; 5, 1) I.
1, 1; 8, 5; 5, 8; 1, 5) II.

5, 8;
1, 1; u. s. w.

1, 5, 8; 8, 5, 5; 5, 1, 1.) I.

d) dreistimmig, z. B. im $^3/_4$ Tackt: 1, 1, 5; 5, 1, 1; 8, 5, 8.) II.
1, 1, 1; 1, 8, 8; 1, 8. 5.) III.

4) Eben so erlernen und üben die Kinder die mit 3 bezeichnete Terz des Grundtons, wobei 1, 5, 8 wiederholend mit vorkommen und nun auch schon vierstimmig gesungen werden kann. Z. B. im $^4/_4$ Tackt:

1, 3, 5, 8; 8, 8, 8, 8; 8, 5, 3, 1 } I.
1, 1, 3, 5; 5, 5, 5, 5; 5, 3, 1, 1 } II.
1, 1, 1, 3; 3, 3, 3, 3; 3, 1, 1, 1 } III. u. s. w.
1, 1, 1, 1; 1, 1, 1, 1; 1, 1, 1, 1 } VI.

5) Verbindung der melodischen Uebungen mit Uebungen im Pausiren. In ein- zwei- drei- und vierstimmige Sätze z. B.

einstimmig: 1, 3, 5, 8 — 8, 0, 3, 1 — 1, 0, 5, 8 u. s. w.

zweistimmig: I. 1, 3, 5, 8; 8, 0, 5, 0; 8, 5, 0, 3
II. 1, 0, 1, 0; 3, 5, 0, 3; 3, 0, 5, 0 u. s. w.

6) Wenn die vorhergehenden fünf Lectionen noch einmal rasch wiederholt worden sind, so kann man nun den Schülern zu den eingeübten Tönen einige Worte Text zu singen geben. Man lasse z. B. folgenden Satz und ähnliche das erstemal mit ausgesprochenen Namen der Ziffern, das zweitemal mittelst einer beliebigen Sylbe (la, la) und das drittemal mit untenstehenden Worten singen, wobei ihnen bemerklich gemacht wird, daß auf jedes Tonzeichen eine Sylbe gesungen werde.

1	3 5	8 5	5 5	
a) Eins	drei fünf	acht fünf	fünf fünf	
b) la	la la	la la	la la	
c) Voll	en = det	ist des	Ta = ges	
3 5	8 5	5 3	5 5	3
Lauf; komm	Ru = he	nimm den	Müd = den	auf

7) Nun werden die Kinder angeleitet, den Ton 2 d. h. den Ton zu suchen, welcher höher als 1 und tiefer als 3 ist und im Treffen desselben wie bei Nro. 2, 3, 4 und 6 geübt, wobei die vier schon erlernten Töne (1, 3, 5, 8) mitgenommen werden, z. B. 1 2 — 2 1 — 1 2 3 — 2 3 — 3 2 — 1 2 3 5 — 2 5 — 5 2 — 1 8 — 1 2 — 2 8 — 8 2 — 1 2 3 5 8 — 8 5 3 2 1 u. s. w.

8) Auf ähnliche Art lernen die Schüler die 4 singen und üben das Treffen dieses Tons und der vorigen Töne; dann geht man zur Einübung der 6 und endlich zu 7 über; doch erfordert jeder dieser Töne eine eigene Lection, bei der man so lange verweilen muß, bis die Schüler fest darin sind.

9) Jetzt wird die ganze diatonische Tonleiter 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 aufwärts und abwärts mit festem Ton so lange durchgesungen, bis sie völlig eingeprägt ist. Dann wird das Treffen der Töne außer der Reihe bei stufen- und bei sprungweisen Fortschreitungen nochmals auf mannigfache Art durchgeübt, z. B. 1 2, 1 3, 1 4, 1 5, 1 6, 1 7, 1 8 — 8 1, 7 1, 6 1, u. s. w.; 1 2 1 — 2 3 2 — 3 4 3 — 4 5 4 u. s. w.; 8 7 8 — 7 6 7 — 6 5 6 u. s. w.; 1 3 5 — 2 4 5 — 3 5 8 u. s. w.; 1 3, 2 4, 3 5, 4 6 u. s. w.; 8 6 — 7 5 — 6 4 u. s. w.; 1 4 — 2 5 — 3 6 — 4 7 u. s. w.

Diese Uebungen dauern so lange, bis die Schüler jeden dieser Töne sogleich sicher und geläufig zu treffen im Stande sind.

10) Nun bildet man aus den eingeübten Tönen ein- und mehrstimmige musikalische Sätze und Gesänge, wozu der Lehrer sich einen Vorrath sammeln muß.

11) Jetzt schreitet man auch zu den Tönen, die über der Octave liegen. Man läßt nun den Ton 8 wieder 1 nennen und dann mit 2, 3, 4 u. s. w. zu singen fortfahren. Diese höhere Oktave wird über die Linie gestellt.

12) Hierauf folgen in mehreren einzelnen Lectionen, Uebungen im Treffen der höhern Töne, zuerst Oktaven 1^1, 2^2, 3^3 und $^1 1$, $^2 2$, $^3 3$, u. s. w. Dann 1 3, 1^3, 1 5, 1^5, 1 2, 1^2, u. s. w.; nachher Uebungen im Treffen der niedern und höhern Töne bei sprungweisen Fortschreitungen, z. B. 1 3 ^{1} 5 ^{3} ^{4} 6 ^{2} 7 3 ^{5} u. s. w.; anfänglich mit Nennung der Ziffernamen, dann mit ausgesprochenen Sylben (la, la) und zuletzt mit einstimmigen musikalischen Sätzen und Gesängen.

13) Auf eine ähnliche Weise werden die Töne erlernt und eingeübt, die unter dem Grundton 1 liegen. Diese werden unter die Linie gestellt.

14) Endlich wählt man Uebungsstücke, in welchen eine einzelne Sylbe mit zwei, drei und mehreren Tönen gesungen wird. Diese werden durch einen gebogenen Strich zusammen gehalten und die Schüler angeleitet, die einzelne Sylbe zu diesen Tonzeichen zu singen und sie von einem Ton zum andern hinübergleiten zu lassen, z. B.

5 4	3	4	3 4 3 2	1 u. s. w.
Frie=	den	zu	E — wig=	keit.

III. Die dynamischen Uebungen können theils mit den melodischen verbunden, theils besonders auf folgende Art angestellt werden:

1) Die Schüler werden geübt, den Ton rein, gleichmäßig und mit fester Stimme anzugeben, wobei der Lehrer selbst oft gut vorsingen muß. Man läßt den angegebenen Ton bis zu Ende gleichmäßig stark oder gleichmäßig schwach anhalten.

2) Die Schüler geben einen Ton an und werden aufgefordert, ihn bald schwach, bald mäßig, bald stark hervorzubringen, nachdem der Lehrer es ihnen einigemal vorgemacht hat.

3) Nun macht man die Schüler bekannt mit der üblichen Bezeichnung der verschiedenen Grade des stärkern und schwächern Ausdrucks (piano, mezzo, forte, fortissimo, pianissimo); schreibt dann eine Reihe von Silben, welche mit dieser Bezeichnung versehen sind, vor und läßt sie nach einem angegebenen Ton, etwa dem Grundton und der Quinte, singen.

5 5 5 5 5 5 5 5 5 5
la la la la la la la la la la
m m f ff p p pp pp f ff u. s. w.

In einer folgenden Lection wählt man dazu mehrere Töne, z. B.

1 3 5 8 5 8 3 1 2
la la la la la la la la la
m m f f p pp m ff m u. s. w.

Nachher werden die Schüler geübt, nur einen mehrmals wiederholten Ton zuerst anzugeben in einer steigenden Stärke, als

1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
la la la la la la la la la la
pp pp p p m m f f ff ff

und dann in einer abnehmenden Stärke, als

5 5 5 5 5 5 5 5 5 5
la la la la la la la la la la
ff ff f f m m p p pp pp

Hierauf werden diese beiden Uebungen mit einander verbunden, als

3 3 3 3 3 3 3 3 3
la la la la la la la la la
pp p m f ff f m p pp

4) Endlich lernen und üben die Kinder

a) einen einzelnen Ton mit zunehmender Stärke anzugeben und anschwellen zu lassen, wenn das Schwellzeichen dabei steht,

b) einen einzelnen Ton mit abnehmender Stärke anzugeben oder allmählig schwinden zu lassen.

c) Diese beiden Uebungen mit einander verbinden und den nämlichen Ton in einer Stimme anzuschwellen und schwinden zu lassen.

Der zweite Theil der Natorpschen Anleitung enthält den Leitfaden für den zweiten Cursus der Rhythmik, Melodik und Dynamik.

A. Die Rhythmik. Die Schüler sollen nun auch Töne von ungleicher Dauer berechnen und angeben lernen. In der ersten Lection zeigt der Lehrer dem Schüler, daß alle Tacte in einem Gesangstücke gleiche Dauer haben; in der zweiten, daß nicht alle Töne von gleicher Dauer sind; in der dritten: daß das Viertel als Maaßstab bei der Berechnung der Dauer der Töne gilt; in der vierten: daß die Dauer eines Tones auf die Hälfte, auf ein Viertel u. s. w. verkürzt und auch um das doppelte, drei- und vierfache verlängert werde.

Die Bezeichnung der Dauer der Töne an den Ziffern ist die

a) die bloße Ziffer ist = dem Viertel,

b) das Achtel wird dadurch bezeichnet, daß man die Ziffer (wie die Noten) einmal schwänzt,

c) das Sechszehntel wird durch eine zweimal geschwänzte Ziffer ausgedrückt,

d) die halbe Note wird durch eine größere Zahl — Figur — ausgedrückt.

Im übrigen gelten die nämlichen Bezeichnungen, wie in der Notenschrift, man setzt auch einen Punkt hinter eine Ziffer, wenn man sie um die Hälfte ihrer Haltung verlängern will; die Pausen-, Erhöhungs-, Auflösungszeichen sind die nämlichen.

In der fünften, sechsten und siebenten Lection werden die Schüler über die Verkürzung der Tondauer, z. B. über die Zerlegung des Viertels in zwei, vier und drei gleiche Theile und in der achten bis zehnten Lection über die Verlängerung der Tondauer, z. B. die Verlängerung des Viertels um das Doppelte u. s. w. belehrt.

Die eilfte Lection beschäftigt sich mit den Pausen und Uebungen im Pausiren. Die zwölfte hat es mit der Punctirung der Tonzeichen, z. B. 5, 6 u. s. w. zu thun; in der dreizehnten lernt der Schüler die verschiedenen Arten der langsamern und geschwindern Bewegung und die Kunstausdrücke für dieselben, und in der vierzehnten die verschiedenen Tactarten kennen, die ihm noch unbekannt sind.

B. Melodik. Erste Lection. Außer den bisher eingeübten Tönen gibt es noch andere, die aufgesucht und bezeichnet werden müssen.

Zweite Lection. Man findet sie durch Erhöhung und Erniedrigung der bisherigen Töne und bezeichnet sie mit eigenen Zeichen (nämlich dem Erhöhungs-, Erniedrigungs- und Aufhebungszeichen).

In den folgenden Lectionen läßt man den Ton finden, der zwischen 5 und 4 und 1 — 6 und 5 — 3 und 2 — 7 liegt; lehrt die chromatische Tonleiter kennen und stellt Uebungen darinn an. Nun werden die Schüler mit dem Unterschied der Dur- und Molltonarten zuerst in der Art bekannt gemacht, daß man ihnen diesen Unterschied dadurch nur fühlbar macht, daß der Lehrer ihnen Gesänge zuerst aus der Dur- und dann aus der Moll-Tonart vorsingt. Eine weitere Lection lehrt die eigentlichen Merkmale der Molltonart kennen, indem der Lehrer

1) die aufwärts steigenden Töne der Durtonleiter anschreibt und diese singen läßt;

2) indem er die aufwärts steigenden Töne der Molltonleiter als: 1 2 b3 4 5 6 7 $\underline{1}$ singen läßt.

Hierauf schreibt man auch die abwärts gehenden Töne der Durtonleiter an und läßt diese singen; alsdann die Molltonleiter: 1 b7 b6 5 4 b3 2 1; auch zeige man den Schülern die Merkmale: kleine 7, kleine 6, kleine 3. Die Molltonleiter soll mit dem Ton 6 anfangen und mit solcher auch bezeichnet werden.

In der letzten Lection wird nun die Molltonleiter leichtfaßlich dargestellt und bezeichnet. Der Grundaccord ist 6 1 3 6; die Tonleiter aufwärts: $_{6}\,_{7}$ 1 2 3 * 4 * 5 6; abwärts: 6 5 4 3 2 1 7 6.

C. Dynamik. Man lasse in jeder Singstunde bloß einzelne Töne recht rein und wohltönend singen; dann auch die Tonleiter mit mancherlei Abwechslung; man nehme beide Uebungen oft mit einzelnen Schülern vor und lasse jeden Ton recht lange anhalten. Eine zweite fortwährend zu wiederholende Uebung ist die: den einzelnen Ton in verschiedenen Graden der Stärke und Schwäche — eine dritte: einzelne Töne anschwellen und abnehmen zu lassen. Auch das Abstoßen und

Schleifen, der Vorschlag nnd Doppelschlag werde eingeübt, so wie das sogenannte Tragen der Stimme und die rechte Bewegung oder der Grad der Langsamkeit oder Geschwindigkeit — endlich derjenige Vortrag des Gesangs, nach welchem der Singende die nämliche Empfindung ausdrückt, welche der Dichter und Tonsetzer ausdrücken wollte.

Literatur.

Kübler, Anleitung zum Gesang. Stuttgart.

Koch, Gesanglehre für Elementarschulen, nebst einer Sammlung von Singstücken. Magdeburg 1814. 1s Heft. 18 Gr.

Lebrecht, Fr. Aug. Jakob, faßliche Anweisung zum Gesangunterricht in Volksschulen. Nach naturgemäßen Grundsätzen und das Singen nach Noten und Ziffern verbindend. Breslau, Grüson und Comp. 16 Gr.

Natorp, Anleitung zur Unterweisung im Singen, für Lehrer in Volksschulen. 2 Curs. 4. Duisburg 1818 — bis 20. 2 Thlr. 6 Gr.

Natorp, Lehrbüchlein der Singkunst. 1r und 2r Curs. gr. 8. Eb. 1820. 7 Gr.

Methodischer Leitfaden für den Gesangunterricht in Volksschulen. 1r Theil. Crefeld, bei Funke, 1834. 16 Gr.

Vierzig Singlehrstunden und nicht mehr. Ein neuer, ernster Aufruf zur gründlichen Verbesserung der Gesangunterrichtsweise in Volksschulen. Auf theoretisches Studium und vieljährige Praxis gegründet. Von J. Leonhard Winkler, Nürnberg, bei Riedel, 1833. 3 Gr.

Geschichte, biblische, siehe biblische Geschichte.

Geschichte der Welt, siehe Weltgeschichte.

Geschichte der Schulen, s. Volksschule (Geschichte der).

Geselligkeit, (Trieb zur.) Er liegt tief in der Menschennatur begründet nnd ist von hoher Wichtigkeit. Die Neigung, in der Gesellschaft Anderer zu seyn, darf daher nicht unterdrückt und ausgerottet aber sie darf auch nicht zu sehr begünstigt werden, um nicht Flatterhaftigkeit und Zerstreuung zu bewirken, wozu die Kinder ohnedieß vermöge ihres lebendigen Geistes so geneigt sind. Die Einsamkeit ist dem Menschen, besonders zu seinem innern Gedeihen, zur stillen Einkehr bei sich selbst, zum Lernen, Forschen u. s. w. eben so nöthig, als die stille Nacht den übrigen organischen Wesen, und wie dem zu großen Hang zur Einsamkeit, so muß dem allzugroßen zur Gesellschaft entgegengearbeitet werden. Viel ist hier durch Belehrung, noch mehr durch Gewöhnung und Beispiel auszurichten und welcher Umgang, welche Gesellschaft für das Kind benützt werde, und wie wichtig die Wahl desselben sey, ergibt sich aus den Forderungen der sittlichen Erziehung von selbst.

Die freundliche und ermuthigende Behandlung blöder und menschenscheuer Kinder darf der Lehrer nicht vernachlässigen, um so mehr als die Kinder, wenn sie von dem Plätzchen im älterlichen Hause weggerissen werden, in der Anfangszeit des Schulbesuchs sich häufig gegen das neue Verhältniß, aus mitgebrachten Vorurtheilen, sträuben, blöde und schüchtern vor sich hinstarren und die Augen zur Erde schlagen.

Endlich ist auch der Schüler daran zu gewöhnen, im Gewühl der Gesellschaft ruhig zu denken, zu sprechen und zu arbeiten, eine Kunst, die man oft im Leben gebraucht.

Gesellige Tugenden, (Gewöhnung zu). Es ist von hoher Wichtigkeit, frühzeitig schon das Gefühl des Kindes für Menschenrechte und Menschlichkeit, für Billigkeit und Güte immer zarter, und im Thun und Lassen dasselbe immer gewissenhafter zu machen. Alle geselligen Tugenden beruhen auf Liebe und auf den Grundsätzen der Rechtlichkeit und werden überdieß durch die sympathetischen Gefühle genährt.

Der Erzieher zeige nun, daß Liebe wieder Liebe erzeugt, daß im Gegentheil Härte und Unempfindlichkeit den Menschen von Menschen zurückstößt, er zeige, daß man sich durch Kränkung der Menschenrechte schwer versündige, und nach dem Spruche: was der Mensch gesäet, das wird er erndten, früher oder später den bestrafenden Richter finde.

Keine Gelegenheit werde also versäumt, das Kind zu einem solchen Handeln anzuhalten und es durch Inanspruchnehmen des Herzens aufzumuntern, damit so der Weg für das Wirken der moralischen Kraft durch Gewöhnungen gereinigt und geebnet, der Wille auf das rechte Ziel geleitet werde, bis er später selbst dasselbe zu erreichen sucht, wenn er kräftig, erstarkt und selbstthätig geworden ist.

Die geselligen Tugenden, so weit sie im Kreise der Kinderwelt liegen, sind besonders:

1) Dienstfertigkeit, das erste Vorbildungsmittel für thätige Menschenliebe. Kinder sollen lernen, jedermann bereitwillig zu dienen und zu helfen, ohne es aus Eigennutz zu thun. Man ermuntere sie deßhalb zunächst zur Liebe, Freundlichkeit, Theilnahme gegen ihre Mitschüler, man halte sie an, auch Fremden gerne kleine Dienste zu erweisen, ihnen z. B. den Weg zu zeigen, gegen ältere Personen sich stets bereitwillig zu Gefälligkeiten anzubieten (denn nichts ziert Kindern mehr, als die lebhafte Aufmerksamkeit auf alles, womit Aelteren ein Dienst geleistet werden kann). Schulen haben darin einen Vorzug, daß sich in ihnen reiche Gelegenheit findet, die Kinder unter einander zu gegenseitiger Hülfeleistung zu gewöhnen, indem es z. B. den Stär-

kern aufgegeben wird, den Schwächern nachzuhelfen. Eine solche Fertigkeit im Dienstleisten vermindert die Schwierigkeiten, welche der menschenfreundlichen Thätigkeit entgegen stehen, sie erleichtert jede Anstrengung für Menschenwohl, sie bewirkt, daß man solche Dienstleistungen nicht mehr als etwas Lästiges betrachtet und in der Folge willig auch größere Opfer bringt, sobald sie die Menschenliebe fordert.

Der Lehrer übersehe auf der andern Seite aber auch nicht, daß die Dienstfertigkeit oft nur sogenannte Augendienerei und Schmeichelei ist. Er lasse sich deßhalb nicht täuschen, durch die dienstfertige Liebe gegen ihn selbst, die zuweilen aus unreinen Quellen entspringt, er merke vielmehr auf das Betragen der Schüler unter sich, wo das Innere sich offen ausspricht. Er dulde nie ungefälliges, liebloses Betragen, das Gefälligkeiten mürrisch verweigert, Bitten rauh abschlägt, Uebereilungen mit Schimpf oder Schlägen rächt. Er sey behutsam bei den Klagen der Kinder über einander und gestatte ihnen nicht, anzuklagen, wo das Vergehen weder sie, noch das gemeine Wohl angeht, wo Beleidigung nur Kleinigkeit ist; er sehe bei rechtmäßigen Anklagen auf die Beweggründe, damit nicht Schadenfreude ihren Triumph feiere; er schütze, als Richter, den Beleidigten, ohne Selbstrache zu erlauben, ohne zu übersehn, daß der Kläger den Beklagten oft reizte. Wie er nun die unreine Dienstfertigkeit zurückweist, so zeige er auch, daß er die reine uneigennützige Liebe anerkennt, und mache begreiflich, daß es eine heilige Pflicht sey, zur Beförderung der Wohlfahrt Anderer, keine Opfer zu scheuen, wenn sie einmal in die späten Verhältnisse des Lebens treten.

2) Verträglichkeit. An sie ist um so mehr zu gewöhnen, je mehr die Neigung zu Uneinigkeit unter Kindern vorherrschend zu seyn scheint. So lange die Begriffe von Recht und Unrecht, von der Verbindlichkeit zur Nachsicht noch dunkel sind, kann auch die Verträglichkeit auf keinem andern Grund, als dem Gefühl der Schwäche und daraus entspringender Nothwendigkeit zum Nachgeben beruhen, verbunden mit der Besorgniß übler Folgen der Zänkerei. Darauf nehme der Erzieher Rücksicht, bringe die Kinder in Lagen, wo sie sich selbst untereinander vergleichen müssen, nöthige sie, ohne besondere Befehle sich ineinander zu fügen. Er entscheide, wenn es nöthig wird, mit der größten Unpartheilichkeit und setze der anmaßenden Gewalt hemmende Schranken. Die Gewöhnung zur Dienstfertigkeit und zum Gehorsam arbeitet der Verträglichkeit günstig vor.

3) Freigebigkeit. Die Wohlthätigkeit wird vorbereitet, indem man das Kind zur Freigebigkeit gewöhnt, findet aber anderntheils wieder in der Gewöhnung zur Sparsamkeit oft ein Hinderniß. Man lasse den Kindern die Freiheit, von dem Ihrigen wegzugeben, was sie wollen, aber man eile nicht, ihnen augenblicklichen Ersatz zu geben, damit ihr Handeln nicht eigennützig werde, sondern sie zugleich entbehren lernen; man gebe ihnen oft Gelegenheit, freigebig zu seyn, ohne sie gerade hiezu aufzufordern.

4) Verschwiegenheit. Ohne der Offenherzigkeit zu nahe zu treten, gewöhne man das Kind zur Verschwiegenheit, und bringe ihnen den richtigen Takt bei, wann und wo sie verschwiegen seyn sollen, da unzeitige Offenheit und Geschwätzigkeit oft großes Unheil anstiften. Gewisse Spiele sind das erste Mittel, um die Verschwiegenheit anzugewöhnen und besonders wirksam ist es, daß man den Plauderhaften die unangenehmen Folgen ihres Betragens durch Zurückhaltung und bemerkbares Mißtrauen gegen sie, empfinden lasse.

Außer diesen Punkten, gewöhne man das Kind zur Billigkeit, Versöhnlichkeit, zum Mitleiden, zur Selbstverläugnung durch Anregung der sympathetischen Gefühle, da sie vielen kindischen Untugenden wohlthätig entgegen treten, und die geselligen Tugenden befördern. Wer z. B. an anderer Leiden warmen Antheil nimmt, der ist unfähig zur Schadenfreude; wer sich über das Glück seiner Nebenmenschen herzlich freuen kann, in dessen Innern findet der Neid keinen Eingang und die Selbstsucht hat dadurch ihren stärksten Gegner gefunden, wie sie am häufigsten die ungeheuchelte Mitfreude hindert.

Auch hier endlich belebe man stets durch religiöse Motive, denn die Religion ist die nährende Mutter aller Tugenden.

Geschlecht, (Absonderung der Schüler nach dem). In allen Volksschulen mögen es Elementar- oder Realschulen seyn, ist die Unterscheidung nach dem Geschlechte in Knaben- und Mädchenschulen ebenso natürlich, als aus folgenden Gründen nöthig:

1) Das Naturell wie die künftige Bestimmung der beiden Geschlechter erfordern eine verschiedene Bildungsweise;

2) setzt das Zusammenseyn derselben der Gefahr zu früher Anregung des Geschlechtstriebes aus. Man hat zwar behauptet, daß Vieles sey, was beide Geschlechter gemeinsam wissen und lernen sollen, daß es hauptsächlich auf Erweckung und Uebung der Aufmerksamkeit des Nachdenkens, auf die Ausbildung des gesunden Menschenverstandes, auf Anregung und Belebung guter Gesinnungen und Gefühle

durch den Unterricht in der Religion und Sittenlehre ankomme — aber dieser Einwand kann obige Gründe nicht schwächen, denn unverkennbar macht die eigenthümliche Natur und Bestimmung der verschiedenen Geschlechter auch bedeutende Modificationen in der Erziehung und dem Unterrichte nothwendig und eine Scheidung der Geschlechter muß daher im zehnten Jahre stattfinden, wo beide Naturen immer deutlicher in verschiedenen Richtungen auslaufen.

Wohl ist dieses auf dem Lande nicht möglich, allein die Nothwendigkeit ist auch für die Landjugend bei weitem nicht so groß, als für gebildetere Stände, indem im Stand der Rohheit, der Unterschied des männlichen und weiblichen Naturells gewöhnlich meistens verloren geht, und der ächt weibliche Sinn oft vergebens gesucht wird, wogegen die höhere Bildung der *ersten* Volksklassen größere Ansprüche an die Jugenderziehung macht und mit Recht fordert, daß auch das weibliche Geschlecht durch zarteren Sinn und Gefühl, wie überhaupt durch eigenthümliche, dem Naturell entsprechende Bildung sich auszeichne.

Ueber den unterscheidenden Charakter der Knaben- und Mädchenschulen läßt sich wenig sagen, da hier von keinem Erziehungs-Institute, sondern von einer öffentlichen Schule die Rede ist. Was die Unterrichtsgegenstände betrifft, so müssen diese der Elementarschule fest bleiben, möge sie nun Knaben- oder Mädchenschule seyn. Ueberhaupt, je elementarisch tiefer eine Schule oder Schulclasse ist, d. h., je jünger die Kinder sind, desto mehr berühren sich die Bildungsbedürfnisse der Subjecte und desto allgemeiner dürfen die Bildungsmittel seyn. Ueber das Mehr oder Weniger mag dann allerdings die männliche und weibliche Bestimmung entscheiden. In der *Methode* des Unterrichts wird das verschiedene Naturell beider Geschlechter allerdings einige Abweichungen nöthig machen, damit nicht nur das Interesse des Schülers an dem zu behandelnden Gegenstand erhalten, sondern auch die eigenthümliche Geschlechtsanlage nicht verwischt werde. So sehr es z. B. nöthig ist, daß das Mädchen, welches sich so gerne seinen Gefühlen allein hingiebt, vorzüglich zum richtigen Gebrauche seines Verstandes angeleitet werde, so darf man doch im Unterrichte keineswegs den Weg verlassen, den die Mädchennatur vorzeichnet. Man soll es mit dem allzu Trockenen verschonen, in die leeren Formen, wo es seyn kann, Gehalt und Sache bringen und den frommen, andächtigen Sinn auf dem Wege der Geschichte und Erfahrung treulich pflegen. Auch in Beziehung auf die Fassungskraft sind beide Naturen ziemlich verschieden. Die Mädchen fassen in der Regel schneller und sind auch in

der geistigen Entwickelung den Knaben gewöhnlich einige Jahre voraus. Diese fassen langsamer, aber gründlicher.

Am bedeutendsten möchten sich wohl beide Schulen in der anzuwendenden Disciplin zu unterscheiden haben. Diese muß in der Mädchenschule weit milder und freier seyn, als in der Knabenschule. Das Mädchen gehorcht aus zarter Anhänglichkeit an den geliebten Lehrer. Der brausende Knabe will bei all' seiner Anhänglichkeit an den Lehrer, doch durch das strenge: du sollst! — gehalten und geleitet seyn.

Geschmacksbildung, siehe ästhetisches Gefühl.

Gesundheitslehre. Die Gesundheitslehre ist ein sehr zweckmäßiger Unterrichtszweig für die Volksschule und wird um so nützlicher, wenn sie zugleich mit der Lehre vom menschlichen Körper vorgetragen wird. Der Zweck ist dann ein doppelter, nämlich: Kenntniß und Achtung gegen den eigenen und den Körper anderer Menschen, als einem so herrlichen, kunstvollen, mithin Dankbarkeit gegen den Schöpfer fordernden Werke und dann Bekanntschaft mit den Regeln zu bewirken, welche das Verhalten bei Krankheiten u. s. w. bestimmen. Die Menschenlehre zerfällt in die vom Körper und in die von der Seele des Menschen. Bei der Lehre vom Ersteren ist es hinlänglich, wenn der Bau des Körpers seine Theile und Werkzeuge nur im Allgemeinen abgehandelt werden. Eben so müssen die Grundbegriffe von der menschlichen Seele und ihren Geisteskräften ein Gegenstand des Unterrichts seyn. Zu der Lehre vom Körper ist der Anschauung wegen eine hinreichend große und völlig richtige Abbildung eines menschlichen Scelets und eines aufgeschnittenen Menschenkörpers sehr nothwendig (wie in Zerrenners Kinderfreund). Der Unterricht in der Gesundheitslehre (welche besonders die Nahrungsmittel, Luft, Reinlichkeit, Bewegung, Ruhe und Schlaf, Bekleidung, Wohnung, Gemüthsbewegungen, Stärkung der Sinneswerkzeuge, Vermeidung der Erkältungen, Verhalten in Krankheiten, Vorsicht mit gefährlichen Sachen, behandelt) kann schon bei kleinen Kindern beginnen, indem man die Regeln in Erzählungen kleidet und aus denselben entwickelt. Man findet solche Erzählungen in sehr vielen Jugendschriften und kann sie leicht auch selbst erfinden. In den oberen Abtheilungen suche man beim Vortrage der Gesundheitslehre besonders den gewöhnlichen Vorurtheilen, den herrschenden Unsitten entgegen zu arbeiten und zeige die traurigen Folgen der Unvorsichtigkeit und der herrschenden Laster. Zu den Gesundheitsregeln füge man auch die Regeln über das Verhalten bei vorgekommenen Un-

glücksfällen, die Verwahrungs- und Rettungsmittel z. B.: Wie man sich zu verhalten, wenn man in Keller tritt, die mit Gährungsstoffe gefüllt sind, oder in ansteckenden Krankheiten, bei Vergiftungen — was man mit Ertrunkenen, Erstickten, Erfrorenen anzufangen?

Rücksichtlich der Lehre vom Menschen*), so behandle man sie auf folgende Weise:

A. Untere Classen. Vergleichung des Menschen mit dem Thiere; Aehnlichkeit und Unähnlichkeit; Aufsuchen und Benennen der Haupttheile des menschlichen Körpers: Kopf, Rumpf, Glieder; dann der Theile des Körpers: Scheitel, Haare, Wirbel, Schläfe, Ohren u. s. w. die Eingeweide im Oberleib: Herz, Lunge mit der Luftröhre, Speiseröhre; im Unterleib: der Magen, die Leber, die Gedärme u. s. w.; Flüßige Theile: Mark, Gehirn, Blut u. s. w. — Bestimmung, Gebrauch und Nutzen dieser Theile: der Haare, der Ohren, der Augen, der Augenlieder u. s. w. — Geisteskräfte: Ich kann mit meinen Sinnen die Dinge außer mir erkennen und mir vorstellen; — ich weiß es auch, daß ich Vorstellungen davon habe; ich kann Dinge von andern Dingen unterscheiden, sie vergleichen, kann auf etwas merken — mir abwesende Dinge als gegenwärtig vorstellen; — ich kann das, was ich gesehen, gehört, gelernt habe, behalten und mich wieder erinnern; ich kann nachdenken, Nützliches lernen und mir immer mehr Kenntnisse sammeln; ich werde, wenn ich fleißig lerne, immer verständiger und geschickter; ich kann über Dinge urtheilen oder aussagen, daß sie so oder nicht so sind; ich habe angenehme und unangenehme Gefühle; ich kann Vergnügen und Lust, aber auch Mißvergnügen und Unlust empfinden; es ist etwas in mir, das mir sagt, was gut oder böse sey; ich kann etwas begehren oder verabscheuen; ich habe Triebe und Neigungen; ich kann das Gute wählen und das Böse verwerfen; ich kann jenes thun und dieses unterlassen.

B. Obere Classen. Der Mensch besteht aus Leib und Seele. 1) Der Leib besteht aus festen und flüßigen Theilen; die Knochen, ihre Bestimmung, Arten, Zahl; Muskeln; Höhlen im Innern des Körpers, a) Hirnhöhle (Rückenmark, Nerven), b) Brusthöhle (Herzbeutel, Herzkammern, Kreislauf des Bluts), Lungen, Luftröhre, Speiseröhre,

*) Einige wählen nach dem Vorgang Pestalozzi's (so auch Dreher, Elementarschule, Wiesensteig 1835) den lebendigen menschlichen Körper als Anschauungsmaterial beim ersten Unterricht, oder beim sogenannten Anschauungsunterricht, allein andere Pädagogen mißbilligen aus nahe liegenden Gründen die ausschließliche Wahl des Körpers zu diesem Zweck.

c) Bauchhöhle, Magen, Gedärme, Leber, Milz u. s. w. — Die Sinneswerkzeuge als: Nerven, Zunge, Nase u. s. w. ihr Bau. 2) Seele. Ihre Verbindung mit dem Leib, Kräfte und Vermögen, a) Erkenntnißvermögen, b) Gesichtsvermögen, c) Begehrungsvermögen.

Literatur:

Zerrenner, kleine Gesundheitslehre für Landbewohner und Landschulen u. s. w. Halle bei Kümmel. 3 Gr.

Petri's Leitfaden zur Kenntniß und Erhaltung des menschlichen Körpers. Pirna, 1809. 8 Gr.

v. Eiken, Gesundheits-Catechismus, oder Anleitung zu einer vernünftigen Gesundheitspflege. Solingen, 1810. 8 Gr.

Faust's Gesundheits-Catechismus. Neunte Aufl. 2 Gr.

Struve, Noth- und Hülfstafel für Erfrorene, Erhängte, Ertrunkene. 3 G.

Dessen: Gesundheitsfreund der Jugend. Hannover, 1803.

Dessen: Lehrbuch des menschlichen Körpers und die Gesundheitslehre. Zweite Ausgabe von Wiedemann Braunschweig, 1805. 14 Gr.

Gewissen. Unter Gewissen versteht man jene Einrichtung unseres geistigen Wesens, nach welcher wir über unsere Moralität, über unseren sittlichen Werth oder Unwerth urtheilen können. Das Gewissen ist keine besondere Seelenkraft, sondern besteht in der Zusammenwirkung der sittlichen Urtheilskraft und des sittlichen Gefühls, in Hinsicht auf unsere Sittlichkeit. Das Gewissen, als Urtheil sowohl über das Gute und Böse, wie auch als moralisches Gefühl der Würdigkeit oder Unwürdigkeit entwickelt sich in dem Grade, wie sich die Vernunft entwickelt und bleibt, weiter nichts, als Naturanlage, wo die Vernunft wie bei Unmündigen und allen rohen Menschen noch schlummert, und wo die Thierheit noch überwiegend ist. Das Gewissen ist also der Bildung fähig und bedürftig. Die immer heilige Stimme, welche dem Menschen sagt, was recht oder unrecht, was gut oder böse sey, diese Stimme muß für ihn vernehmbar, unter allen Umständen des Lebens deutlich vernehmbar gemacht werden. Er muß sie von jeder andern Stimme, die etwa auch in seinem Innern spricht, unterscheiden lernen, er muß gewöhnt werden, auf diese innere Stimme stets zu achten, und sie ohne Unterschied bei Allem, was er thun oder lassen soll, zu befragen, ja er muß dahin erzogen werden, daß sie nicht nur dann spricht, wenn er absichtlich mit ihr zu Rathe geht, sondern, daß sie auch unaufgefordert, schnell und mit völliger Bestimmtheit entscheidet. Der Mensch soll also zur Gewissenhaftigkeit erzogen werden und um dieses zu bezwecken, muß das Gewissen gebildet werden. Dieß geschieht: a) durch die Bildung der sittlichen Ur-

theilskraft; b) durch die Bildung des sittlichen Gefühls und c) durch die Bewirkung des gehörigen Zusammenwirkens beider Kräfte. Die Bildung der sittlichen Urtheilskraft erfordert sittliche Begriffe als Stoff, und diese müssen ihr reichlich dargeboten werden. Die Kraft selbst muß zur steten und leichten Thätigkeit angeregt und bis zur Fertigkeit geübt werden. Wo diese Urtheilskraft nicht gebildet wird, da entsteht bald der Zustand des *schlafenden* Gewissens (wo die sittliche Urtheilskraft unthätig bleibt), bald der des *zweifelnden* Gewissens (wo die Urtheilskraft unschlüssig ist, wie sie im vorliegenden Falle urtheilen soll), bald der des *irrenden* Gewissens (wo sie unrichtige Urtheile fällt); lauter Zustände, die für die Moralität des Menschen sehr gefährlich sind.

Die Bildung des sittlichen Gefühls muß aber mit der Bildung der sittlichen Urtheilskraft stets Hand in Hand gehen, es muß erregt, geschärft und genährt werden. Wird das sittliche Gefühl nicht gebildet, wird es abgestumpft, indem man sich z. B. oft den Eindrücken des strafenden Urtheils unseres Gewissens aussetzt und sich an dieselben gewöhnt, so entsteht Verhärtung, Gefühllosigkeit und Gewissenlosigkeit.

Um die Kraft der sittlichen Urtheile, ihren Eindruck auf das sittliche Gefühl zu verstärken, gebe man den sittlichen Begriffen die höchste Deutlichkeit und Lebendigkeit, begründe in dem Kinde die feste Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der sittlichen Gesetze und lehre es diese Gesetze als den göttlichen Willen erkennen. Die Folgsamkeit gegen das Gewissen ist Gehorsam gegen Gott — Sittlichkeit und Religion sind und bleiben Eins.

Gewöhnung zu Tugenden. Gewöhnung ist regelmäßige Anleitung und Anhaltung zu etwas, damit es durch Uebung zur Gewohnheit, d. h., gleichsam zum instinktmäßigen Handeln werde. Gewöhnung zu Tugenden ist das erste Mittel zur Bildung des sittlichen Charakters. Denn, um das Kind dahin zu bringen, daß es stets aus *freiem Antriebe* dem Sittengesetze gehorcht, reicht die Richtung und Leitung des niederen Begehrungsvermögens, d. h. der Triebe auf das Gute noch nicht zu, und eine kräftigere Hilfe gewähren die *Gewöhnungen*. Die Erfahrung nämlich zeigt, daß die Gewöhnung weit mehr wirkt, als positive Gesetze. Die biegsame Natur des Kindes lernt sich bald in den Zwang und die Ordnung dessen, was ihnen als Pflicht erscheinen soll, fügen und mit dieser leichten Fügsamkeit ist schon viel gewonnen, denn, was anfänglich nur ein Handeln aus Gewöhnung war, wird allmählig ein Handeln aus Bedürfniß und Grund-

sätzen und die Macht der Gewohnheit gibt dem Sinne und Willen des Kindes eine Richtung, die nach und nach zum Charakter wird (siehe sittlicher Charakter).

Da die Gewöhnung in der, durch häufige Wiederholung desselben Zustandes, Handelns und Gesinntseyns in dem Gemüthe herrschend gewordenen, Handlungs- und Gesinnungsweise besteht, so gehört zu ihrer Ausführung eine besondere Festigkeit und Gleichmäßigkeit in der Beachtung aller Regeln von Seiten des Lehrers, damit das Schlechte verdrängt und das Bessere erstarke. Besonders in der Schule, wo der Menge wegen nicht so sorgfältig auf den Einzelnen gewirkt werden kann, ist das Mittel der Gewöhnung das Beßte, um auf Alle veredelnd zu wirken. Dabei bedenke man jedoch, daß die Gewöhnung an sich noch nicht Tugend ist, also an sich keinen sittlichen Werth hat, denn Sittlichkeit ist ein Kind der Freiheit, aber dennoch, sofern die Bildung des sittlichen Charakters sie schlechterdings nicht entbehren kann, von außerordentlicher Wichtigkeit ist, indem sie ja dadurch den ersten Keim zur Tugend legt, daß sie eine äußere Gesetzmäßigkeit durch Nöthigung erzeugt und die Tugend muß ja, (wie nach Lavaters Ausdruck, die Gottheit) beim Menschen von unten auf dienen. Man sollte überhaupt, sagt Denzel, keineswegs vor der Behauptung erschrecken, daß die sittliche Bildung von Angewöhnungen ausgehe — in der Sorge, daß dieses auf ein gewisses sittliches Mechanisiren führe, denn offenbar thut diese Behauptung, der Freiheit des Willens, auf welcher allein die Moralität beruht, keinen Eintrag. Man will vielmehr nur sagen, es gebe einen gewissen, durch Gewöhnung hervorzubringenden Zustand des Gemüths, der schlechterdings vorhanden seyn müsse, wenn das Sittliche gedeihen soll. Diese Angewöhnungen selbst sind nichts, als physisch erzeugte Fertigkeiten zum Behufe dessen, was das Sittengesetz in moralischer Hinsicht fordert. Sie sind kein Zwang, der Wille läßt sich seiner Natur nach nicht erzwingen, aber auf ihn wirken kann man durch das Erkenntniß- und Gefühlsvermögen. Die Gewöhnung stütze man immerhin zugleich auf Belehrung, z. B. wenn du das nicht willst, so bist du ein schlechter Mensch, kannst weder dich selbst achten, noch von Vernünftigen Achtung erwarten (Darstellung der Verpflichtungsgründe). Wenn du das nicht willst, so verstehst du deinen eigenen Vortheil nicht (Darstellung der Bewegungsgründe). Jenes gibt mehr Festigkeit, dieses mehr Freudigkeit.

Zu äußerer Gesetzmäßigkeit, welche nach und nach in die freie Tugend übergeht, müssen also die Kinder schon während der Schulzeit ge-

führt und gewöhnt werden, damit ſie auch in den ſpäteren Jahren der Freiheit, wo kein Erzieher warnend und ermunternd ihnen zur Seite ſteht, dem Guten aus eigenem Antriebe treu bleiben, dieß iſt die Aufgabe der ſittlichen Erziehung, und die Stützen der Gewöhnungen ſind vorzüglich die Feſtigkeit der Schulordnung, die Güte des Schultons, die Liebe und das Vertrauen, welches der Lehrer bei ſeinen Kindern beſitzt.

Die Gewöhnungen zu den einzelnen Tugenden, welche letztere aus gewiſſen Grundtugenden fließen, finden ſich in den beſonderen Artikeln hierüber. Die Grundtugenden ſelbſt ſind: 1) Gehorſam, 2) Aufmerkſamkeit, 3) Arbeitſamkeit, 4) Ordnung, 5) Wohlanſtändigkeit, 6) Redlichkeit, 7) Rechtlichkeit, 8) Geſellige Tugenden.

Graſer, (J. Bt.), königl. bairiſcher Schul- und Regierungsrath.

Schriften:

1) Archiv für Volkserziehung durch Kirche und Staat. 6 Hefte. 8. Salzburg. 1804. Mayr. 2 Thlr.

2) Der erſte Kindesunterricht, die erſte Kindesqual; eine Kritik der bisher üblichen Leſelehrmethoden. gr. 8. Baireuth, 3. Aufl. 1828. Grau. 18 Gr.

3) Die Elementarſchule fürs Leben, in ihrer Grundlage. gr. 8. Ebend., 1821. 2 Thlr. 12 Gr. Die Elementarſchule fürs Leben, in der Steigerung. Als 2r. Theil. 1827. 2 Thlr. 12 Gr.

4) Das Schulmeiſterthum mit der Elementarſchule fürs Leben im Kampfe, eine nähere Darſtellung des beiderſeitigen Geiſtes auf Veranlaſſung der in dem Schulfreund für die deutſchen Bundesſtaaten recenſirten Schrift: erſter Kindesunterricht, erſte Kindesqual ꝛc. gr. 8. Ebend., 1820. 12 Gr.

5) Divinität, oder Prinzip der einzig wahren Menſchenerziehung, mit beſonderer Anwendung auf eine neue Elementar-Unterrichtsmethode. 3 Aufl. gr. 8. Ebend., 1830 .2 Theile Anhang zur Divinität ꝛc. 1832. 4 Thlr.

6) Beobachtungen und Vorſchläge über Erzieher und Schulen. 2 Bde. 8. Salzburg und Landshut, 1804. (1r. Mayr, 2r. Krull) 2 Thlr. 4 Gr.

7) Die Hauptgeſichtspunkte bei der Verbeſſerung des Volksſchulweſens. gr. 8. Baireuth, 1823. Grau. 12 Gr.

Graſerſche Elementarunterrichts-Gymnaſtik. Da die Schule oder der Lern-Anfang einen ſolchen Uebergang haben muß, wodurch die Schüler gewonnen und der neue Unterricht an den vorigen der Natur (ſiehe Vorſchule) angereiht wird, damit der Anfänger, für den eigentlichen, in der Folge Schritt für Schritt fortgehenden, Schulunterricht, vorbereitet werde, ſo fordert die Elementarunterrichts-Methode vor Allem eine Unterrichts-Gymnaſtik. Hierunter verſteht man die Uebung des Kindes in der Aufmerkſamkeit, damit es etwas in der vorgegebenen Ordnung und mit deutlichem Bewußtſeyn anzuſchauen

vermöge und auf ſolche Weiſe für einen geordneten und fortſchreitenden Unterricht aufgelegt werde. In Beziehung auf den Stoff, auf die Unterrichtsgegenſtände iſt der Grundſatz feſtzuhalten: die Unterrichtsgegenſtände müſſen als Theile der Einen Lebenskenntniß ſtets ſämmtlich in gehöriger Verbindung, ſo wie in praktiſcher Beziehung zum Leben, als Uebungsmittel des Unterrichts behandelt werden. Man hat alſo darauf zu denken, von der Kenntniß aller Unterrichtsgegenſtände ſtets nur ſo viel dem Schüler anzueignen, als das Lebensverhältniß derſelben fordert. Die Anordnung des Stoffes iſt nun, nach Graſer folgende:

Die Betrachtung

a) des Hauſes*) als Wohnplatz der Zuſammenlebenden;

b) der Bewohner deſſelben;

c) der häuslichen Bedürfniſſe der Bewohner;

d) des wechſelſeitigen Umgangs der menſchlichen Bewohner durch die Sprache.

Die Unterrichts-Gymnaſtik hat demnach 4 Haupt-Uebungskurſe, deren jeder wieder ſeine ſtufenartigen fortſchreitenden Uebungen hat.

---

*) Das Haus ſtellt Graſer als den erſten Gegenſtand der Anſchauung auf, weil hiedurch die Ankömmlinge am unvermerkteſten aus ihrem vorigen Leben in das neue des Unterrichts hinüber geleitet werden und ihre Aufmerkſamkeit für daſſelbe gewonnen wird. Es iſt der leichteſte Gegenſtand zum Nachbilden und zugleich der Inbegriff aller Lebensbedingungen und Verhältniſſe; folglich gewährt es das Mittel, den Schüler im Auffaſſen aller Lebenskenntniſſe zu üben — das Haus begreift auch das ganze vorige Kinderleben in ſich und es kann alſo mit der Uebung der kindlichen Seelenkräfte durch die Anſchauung deſſelben, in allen ſeinen Beziehungen, auch die Erinnerung an das vorige Kindesleben wieder bewirkt; aber es können nun auch die zerſtreuten Bilder und Vorſtellungen deſſelben hier, wie in einem Brennpunkt geſammelt und zu dem Hervorbrechen des neuen Lichts, das die Geſammt-Vorſtellung des Lebens ausmacht, erregt werden. Das Haus gewährt ferner das vollkommenſte Uebungsmittel, die vorigen Vorſtellungen des Kindes zu verdeutlichen, den Begriffen Beſtimmtheit zu geben, die Urtheile zu berichtigen, die Sprache allſeitig zu bilden, das innere Anſchauungs-Vermögen zu erregen, das Gefühl-Vermögen in Anſpruch zu nehmen, die Glut der Liebe anzufachen, den Willen zu ſtimmen und zu leiten, den Sinn fürs Schöne zu regeln — kurz, das Kindesleben in allen ſeinen Funktionen menſchlich zu ordnen. Durch dieſes Anſchauungsmittel wird der erſte Unterricht, das iſt die Vorübung zum eigentlichen Unterricht, Selbſtunterricht, wird belehrend und bildend, umfaſſend und konzentrirend, wird in beſtimmten Stufen fortſchreitend, und in ſeinen Beziehungen praktiſch — wird unterhaltend und anſtrengend.

Erſter Kurſus.

Außenſeite des Hauſes zur Uebung des Anſchauungs-Vermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik.

Erſte Haupt-Uebung.

§. 1.

Man läßt, um das in die Schule getretene Kind von ſeiner vorigen Welt in die neue ſanft hinüber zu heben, ein Modell von einem Hauſe mit Luſt anſchauen und nach Genüge durchmuſtern.

Anmerkung. Für die Unterrichts-Gymnaſtik iſt das Modell eines Hauſes ſehr nöthig oder wenigſtens die Zeichnung eines Hauſes. Die Kopie iſt von einem ganz gewöhnlichen Haus zu nehmen. Die Theile des Hauſes, ſo wie die Theile der Theile müſſen ſichtbar und unterſcheidbar ſeyn, z. B. Wände, Dach, Thür, Fenſter; an den erſtern wieder Steine und Balken, an dem zweiten die Ziegel oder Schiefer, an dem dritten Schloß und Bänder, an dem vierten Glas, Holz, Eiſen und Blei. Das Modell ſoll auch zum erſten Zeichnungs-Unterricht, für den Unterricht in der Geometrie, ſo wie zur erſten Grundlage eines geographiſchen Unterrichts dienen, aber dabei zugleich auch zur erſten Uebung in der Arithmetik. Auch darauf muß die Form berechnet ſeyn. Die erſte und leichteſte Zeichnung iſt die eines Giebelhauſes, denn ſie bildet nur die eines Viereckes und Dreieckes. Das Modell nach der Dachſpitze gekehrt, gewährt ganz dieſe Figur. Der erſte Unterricht in allen Stücken, ſo auch im Zeichnen, fordert eine wiederholte Uebung. Dieſe wird ins beſondere im Zeichnen der Vierecke wiederholt, welche die Thüren und Fenſter darſtellen. Eine Steigerung in dieſer Zeichnung ſind Sechsecke, auch dieſe ſollen in den Fenſterſcheiben eines gemeinen Hauſes am Modelle angebracht ſeyn. Das Schwerſte in der erſten Zeichnungs-Uebung iſt der Kreis aus freier Hand. Sein Bild zeigt ſich in den runden Fenſterſcheiben. So dient das Modell zu der Grundlage eines 3fachen Unterrichts zugleich, nämlich des Zeichnens, der mathematiſchen Figuren und des Zählens; denn die Figuren und Theile müſſen ſtets im Conſtruiren ſelbſt aufgezählt werden. Das Modell muß ſowohl der erwähnten Zwecke wegen, als auch — wegen des erſten mannigfaltigen Unterrichts in der Geographie, aus wenigſtens 2 Stockwerken beſtehen, welche, nebſt dem Dach, von einander in der Art getrennt dargeſtellt werden können, daß die innere Conſtruktion und Einrichtung des Hauſes bemerkbar wird. Allein eben

aus dieſem Grunde müſſen die Zwiſchenwände alle leicht aus- und einſchiebbar ſeyn, damit der Schüler, der es zum erſten Verſuche des Mappirens nachzeichnen ſoll, die Linien entſtehen ſieht, die er zu formen hat. Was die Fenſter betrifft, iſt es zweckmäßig, ſie ſo einzurichten, daß auf der einen ſchmalen Seite, welche das gemeinſte Bauernhaus vorſtellt, im untern Stock ſich neben der Thüre ein Fenſter, im zweiten ſodann zwei, dagegen auf der entgegengeſetzten Seite die Thüre in der Mitte, zwei Fenſter unten und drei im obern Stock ſich befinden. Auf den beiden breiten Seiten des Hauſes werden ſodann im untern Stock vier Fenſter im obern fünf zu ſtehen kommen.

Das Modell ſoll endlich zur Auffaſſung naturhiſtoriſcher und technologiſcher Kenntniſſe führen.

Nun beginnt die erſte Uebung. Es wird das Geſehene theilweiſe aufgefaßt. Hierauf wird zur Zeichnung des Hauſes geſchritten, um die Schüler zum wahren, beſtimmten Anſchauen anzuhalten. Es wird zu dieſem Behufe die Spitzſeite oder das Bild des gemeinen Bauernhauſes Fig. A. vorgehalten und mit der Zeichnung dieſer leichten Figur begonnen. Um dem Kinde dieſen erſten Verſuch zu erleichtern, wird es angehalten, zuerſt die Figur des Gegenſtandes anzugeben. Allein auch dieſer Verſuch wird ihm ſogleich erleichtert, ſo wie ihm das Figürliche ſelbſt in nähererer Beſtimmtheit angegeben wird. Zu dieſem Ende hebt der Lehrer das Dach vom Hauſe ab und zeigt, daß das ganze Haus aus zwei Figuren (Fig. B und C) nämlich einem Dreieck und einem Viereck beſtehe.

§. 2.

Es beginnt nun der erſte Unterricht im Zeichnen, in der Geometrie, der Arithmetik und Sprachlehre.

Bei dem Dreieck wird nun der Anfang gemacht. Es werden dabei auch allerlei gleichartige Gegenſtände gezählt, wodurch das Anſchauungs-Vermögen ſchon ſeine erſte beſtimmte Uebung, ſo wie die erſten Vorſtellungen vom Figürlichen und deſſen Bezeichnungen — die gehörige Beſtimmtheit erhalten.

Die Beſtandtheile des Dreiecks ſind drei Linien, ihre Verbindungsweiſe bildet drei Ecke von Außen und drei Winkel von Innen.

Es wird nun bei dem Viereck das Zählen auf gleiche Weiſe wieder von vorne angefangen und Eines hinzugeſetzt. Wird nun das Dach mit den Stockwerken als eine Figur genommen, Fig. D, ſo wird ein

Fünfeck gewonnen. Das Zählen beginnt nun wieder auf gleiche Weiſe von vornen und es wird wieder um Eins vermehrt.

§. 3.

Die Schüler beſchäftigen ſich mit der Zeichnung dieſes Fünfecks, das vom Lehrer auf die Tafel hingezeichnet wird. Zur Erleichterung giebt er die Anweiſung, fünf Punkte auf die Schiefertafel auszuſetzen, als die Gränzen der Figur und ſodann von einem Punkt zum andern die Linien zu ziehen.

Sehr praktiſch ſind zu dieſem Behuf Pappendeckel-Blätter, welche ein Fünfeck bilden und an jedem Ecke durchſtochen ſind, welche an die Kinder ausgetheilt und von dieſen auf die Schiefertafel gelegt werden, um mit dem Griffel Punkte durch die fünf Oeffnungen aufzudrücken und dann nach Hinwegnahme des Blattes die Linien von Punkt zu Punkt zu ziehen.

§. 4.

Zweite Uebung.

Es folgt nun die Zerlegung der Figur in ihre Theile zum vereinzelten Zeichnen, richtige Benennung der Theile, praktiſche Anſicht der geometriſchen Figuren und ihrer Stellung, fortſchreitendes Zählen durch Selbſtſchaffen der Theile.

Die Veranlaſſung dazu wird gewährt durch das Vermögen der Kinder, die Linien von einem Punkt zum andern gerade zu ziehen, weßhalb ihnen das Zeichnen gerader Linien von verſchiedener Art und das Zeichnen einer Kreis- und Bogenlinie zur Aufgabe gemacht wird. Indem der Lehrer ihnen dieß zu bemerken gibt, ſo ertheilt er ihnen den Rath, vorerſt ſich zu üben, nicht bloß ein Dreieck und Viereck, ſondern ſelbſt die einzelnen Linien, die dazu gehören, beſonders zu zeichnen.

Es kömmt daher nur auf die Zerlegung der Figuren und ihrer Beſtandtheile an.

Die untere Figur iſt ein Viereck, ſie hat vier Ecken und vier Seiten, welche durch vier gerade Linien vorgeſtellt ſind. Zwei davon liegen und zwei ſenken ſich herab. Ihre geeignete Benennung wird geſucht; das Kind wird auf einen Wagbalken hingewieſen, um die Benennung ſelbſt zu finden (wagrecht). Bei den zwei andern Linien weiſt man auf das Senkblei hin (ſenkrecht).

Die obere Figur iſt ein Dreieck. Sie hat 3 Winkel und 3 Seiten oder Linien. Eine, die untere iſt den vorigen gleich, die andern ſind der Lage nach ſchief. Hier gibt es drei Winkel und in der un-

tern Figur vier. Welches iſt der Unterſchied? In der untern Figur ſteht jede Linie auf der andern *ſenkrecht*, man mag die Figur ſtellen wie man will; kann man darum nicht dieſe Winkel *rechte* nennen? Die Winkel der obern Figur aber bilden alle drei Spitzen — man nennt ſie alſo *ſpitzige* Winkel. Was ſtellen nun die 2 ſenkrechten Linien am Hauſe vor? Die *Wände*. Warum müſſen aber die Wände ſenkrecht geſetzt werden? (Der Grund wird von den Schülern durch Anſchauung einer ſchiefen Stellung des Hauſes von ſelbſt gefunden. Wenn du an deinem Hauſe eine Wand nicht mehr ſenkrecht fäheſt, was würdeſt du thun? Dem Vater es anzeigen.) — Warum erhält aber das *Dach* eine ſchiefe Stellung? Der Grund wird wieder vom Kind gefunden, — wegen des Ablaufs des Waſſers.

Hier kann der Lehrer Veranlaſſung nehmen von Hütten, die ein Dreieck vorſtellen und von dem Hauſe als Fünfeck zu ſprechen und von rohen Völkern, welche jene bewohnen, ſo wie von den Cultivirten zu erzählen.

Nun geht man zum *ſtumpfen* Winkel über, ſo wie zur Eintheilung des Hauſes in mehrere Stockwerke. Der Lehrer zeichnet ein Haus mit einem ſtumpfen Dachſtuhl Fig. E und läßt den Schüler den Unterſchied von der vorigen Figur in der erſt gegebenen Beziehung und die Figur ſelbſt in ihren Theilen auffaſſen, indem er ihn die Figur ſelbſt zeichnen läßt. Der Schüler zählt nun ſechs Linien und ſechs Winkel und gibt das Verhältniß derſelben an, wobei er die *ſtumpfen* Winkel als entgegengeſetzte von *ſpitzigen* benennen muß. Hierauf wird der ganze Umriß, als die Figur eines Hauſes, in ſeine Haupttheile zerlegt, nämlich den Boden und zwei Stockwerke, in dem man den Schüler an der vorigen Figur eine wagrechte Linie unter dem Dachſtuhl und eine in der Mitte des untern Quadrats führen läßt, Fig. F. Bei dem Ziehen der erſten, muß der Schüler die Linien wieder zählen und folglich durch die Produktion der neuen auf die Zahl *ſieben* kommen. Nach dem Ziehen der zweiten wird das Zählen wiederholt und die Zahl *acht* dazu genommen. Der Schüler wird jetzt aufmerkſam gemacht, daß der Boden noch nicht gehörig benützt ſey, daher wird zur gehörigen Abtheilung auch im obern Viereck eine Linie gezogen Fig. G und das Zählen abermals von vorne wiederholt und die Zahl *neun* hinzugeſetzt. Das Kind mag wohl früher ſchon weiter als 9 zählen gelernt haben; allein es ſoll hier Schritt vor Schritt durch die Produktion einer Linie vor dem Geſicht auch eine Zahl produciren und zwar nur bis *neun*, die letzte der Einheiten.

§. 5.

Dritte Uebung.

Nach der Eintheilung des ganzen Gelaſſes in die 4 Haupttheile, wird der Schüler nun an die erforderlichen Oeffnungen erinnert. Sie ſind Thüren, Fenſter und Dachöffnungen. Jede derſelben wird nun auf der Tafel an der Figur G angebracht, wie an Figur H zu ſehen iſt. Was nun hiebei zu bemerken vorkömmt, iſt erſtens die Verſchiedenheit der Vierecke, nämlich der regelmäßigen, die vier gleichen Seiten und vier rechte Winkel, oder die vier rechten Winkel, aber nicht gleiche Seiten und derjenigen, die weder vier gleiche Seiten, noch vier gleiche Winkel haben; zweitens die öftere Wiederholung der Vierecke zweiter Art in abnehmender Größe an Thür und Fenſter; drittens die Produktion der Kreislinie in der einen Dachöffnung und der Bogenlinie an den übrigen Dachöffnungen, wobei die dem Schüler ſchon bekannte Anſchauung des Kreiſes und eines Bogens die Benennung beſtätigt.

Wie groß der Gewinn iſt, den dieſe Uebungen haben, bedarf kaum der Nachweiſung. Das Kind wird von ſeiner vorigen Welt unmerklich in die neue herüber gehoben. Es wird unterhalten und für den Lehrer, für das Lernen gewonnen. Es wird zum beſtimmten Anſchauen eines Gegenſtandes, zum Auffaſſen, ſo wie zum Nachbilden deſſelben angehalten. Es nimmt einen ſteigenden und feſten Gang im Zählen, ſo wie einen gründlichen Anfang im Sprechen, indem es das ſelbſtgeſchaffene Figürliche nach ſeinen Theilen und im Ganzen natürlich benennt. Den Hauptgewinn macht aber der Lehrer — beſonders in Schulen, wo mehrere Klaſſen zuſammen behandelt werden ſollen — indem er ſchon bei den erſten Uebungen jeden Anfänger ſich ſelbſt überlaſſen und bei der dadurch erzielten Ruhe ungeſtört ſich mit einer andern Klaſſe abgeben kann. — Durch die weitern Uebungen, wie wir ſie bis jetzt gezeigt, wird die Beſchäftigung des Kindes allmählig vermehrt, und die Hand wird mehr geübt, das Anſchauungsvermögen wird geſchärft und geregelt, die Urtheilskraft angeregt, der Sinn fürs Schöne gereizt und zum erſten Rechnen, als dem Zuſammenfügen des Gleichartigen durch die allmählige Selbſtproduktion des Zuſammenzuzählenden, der feſte Grund gelegt.

§. 6.

Vierte Uebung.

Hier wird erſtens hauptſächlich der Sinn für Symmetrie und Verhältniß an der Stellung und Größe der Thüre und Fenſter, ſo wie

der Eintheilung derſelben an Häuſer verſchiedener Art, erweckt und angeregt; zweitens zum erſten Rechnen — zum Kopfrechnen der Grund gelegt. Der Lehrer fängt daher ſeine Zeichnungsübung von vorne an, alſo mit der Figur eines gewöhnlichen Bauernhauſes Fig. 1. Er läßt den Schüler ſelbſt urtheilen, wie viele Fenſter ſich im untern Stock anbringen laſſen und die ſämmtlichen Schüler müſſen das Bild auf der Schiefertafel hinzeichnen. Hierauf wird der Schüler zum zweiten Urtheil beſtimmt, wie viel Fenſter in dem obern Stock ſchicklicher Weiſe hinein zu zeichnen ſeyen und auf die Antwort: zwei, aufgefordert auch dieſe in die Figur zu zeichnen. So entſteht die Figur 2.

Nun geht man zu einem beſſern Bauernhaus über, das etwas mehr Breite hat. Es wird die vorige Uebung in der Art wiederholt, daß der Schüler von ſelbſt urtheilen muß, es laſſe ſich hier die Thüre in die Mitte ſtellen und es können ſomit im untern Stock zwei Fenſter, nämlich auf beiden Seiten eins angebracht werden, welche er nebſt der Thüre hinein zu zeichnen hat. Bei der Zeichnung der Fenſter des obern Stocks muß der Schüler wieder die Zahl, ſo wie die Größe und Stellung angeben, ſo daß die Figur 3 heraus kömmt. Die Fenſterzahl beträgt nun 5. Dieſe Uebung wird fortgeſetzt in dem Bilde eines beſſern Bürgerhauſes Fig. 4. Auch hier wird der Schüler, wie früher, zur Einzeichnung der 4 Fenſter, nebſt der Thüre im untern Stock, fünf Fenſter im obern und eines Fenſters im Dache angeleitet und zugleich zur Betrachtung der Symmetrie und des Verhältniſſes angehalten, ſo daß Fig. 5 herauskömmt.

Hierauf wird das Zählen wiederholt, oder es begleitet die Production eines jeden Fenſters bis zum letzten, wo man wieder die vorige Zahl 9 und endlich mit dem Dachfenſter die Hauptzahl 10 erhält. Jetzt beginnt die eigentliche Rechenkunſt und zwar an den Fenſtern.

§. 7.

Vorbemerkung. Grafers Grundſatz iſt: Das Rechnen muß für's Leben gelehrt werden, darf alſo nie eine bloße formale Uebung in Zahlenverhältniſſen ſeyn, ſondern die Uebung muß ſtets an einen Lebens-Gegenſtand geknüpft werden und wenn ſie auch an und für ſich verſtärkt und in Zwiſchenräumen formal betrieben wird, ſo muß ſie doch immer wieder durch Beiſpiele auf praktiſche Lebens-Verhältniſſe ihre Beziehung und Anwendung erhalten. Die Kinder, welche durch Uebung im Rechnen die fertigſten Rechenmeiſter geworden ſind, finden ſich bei etwas verwickelten Aufgaben in den herkömmlichen Lebensverhältniſſen in Verlegenheit.

Ueberhaupt, wenn die Rechnungs-Uebung nicht ſtets praktiſch wird, ſo verliert ſie ſich bald wieder aus Mangel der Anwendung aufs praktiſche Leben. Hieraus ergeben ſich die Regeln:

1) Das Rechnen muß zwar nach dem richtigen formalen Gang betrieben werden, nämlich vom Zuſammenſetzen der Einheiten zum Zuſammenſetzen der Vielheiten, ſo wie vom Abziehen und Theilen der Einheiten zum Abziehen und Theilen der Vielheiten u. ſ. w. fortſchreiten; allein es muß die Uebung an einem Stoff im Leben vorgenommen, oder, wenn eine formale Uebung auf einige Zeit dazwiſchen tritt, wieder auf das Leben bezogen werden.

2) Der Stoff muß bei dem Unterricht in dem Gebiete des geſammten Unterrichts aufgeſucht werden.

3) Es muß der Grund aller Rechnung dadurch gelegt werden, daß erſtens nur das Gleichartige behandelt; zweitens ein Typus alles Rechnens, welcher in der Zahl von 1 — 10 liegt, angenommen wird. Darin nämlich liegt der große Vortheil des denkenden Arithmetikers, daß er ſeine ungleichen Zahlengrößen zu ſcheiden oder in gleiche ſie aufzulöſen weis, und ſie alle als Einheiten behandelt, ihren eigentlichen Werth aber erſt am Ende ausſpricht.

4) Die Hauptrechnenkunſt muß die im Kopf ſeyn, denn dieſe iſt nicht nur die nützlichſte an und für ſich, ſondern auch aus dem Grunde, weil ſie das innere Anſchauungs-Vermögen mehr übt, aber auch zugleich das Denk-Vermögen, wenn das Kopfrechnen gehörig betrieben wird, mit in Anſpruch nimmt. Es muß eben darum der Schüler vom Anſchauen des zu berechnenden Gegenſtandes ſo bald als möglich abgezogen und zur innern Anſchauung gewöhnt werden.

5) Das Kopfrechnen muß ſo weit getrieben werden, bis das Anſchreiben der Zahlen, ihrer großen Menge wegen, dringendes Bedürfniß wird. —

Um das beſtimmte und feſte Zählen von 1 — 10 im Gebiet dieſes Unterrichts zu bewirken, wurden bereits Linien an dem Hauſe gezogen und gezählt. Nun muß aber auch ein paſſendes Symbol den Satz dem Schüler anſchaulich machen, daß eine Geſammtheit wieder als ein Ganzes und Eines behandelt werde, z. B. 2, ein Zweier, 3, ein Dreier, 10, ein Zehner, 100, ein Hunderter. Dazu dient das Fenſter in jeder Beziehung. Nichts iſt gleichartiger als eine Fenſterſcheibe von gleicher Größe, und nichts iſt bemerkbarer, als ihre Vielheit durch die Zwiſchenräume abgetheilt, und nichts anſchaulicher, als das Gebundene

der gleichartigen Vielen, z. B. das Zwei durch das paar Scheiben links und rechts, das Drei in der einen Seite des untern Flügels, das Vier an dem ganzen obern Flügel, das Fünf an der ganzen einen Seite, das Sechs von dem ganzen untern Flügel, das ungleiche Sieben durch den obern Flügel und die eine Hälfte des untern. Das Acht durch das Vier am untern und Vier am obern Flügel, ſo daß nun das noch übrige Paar Scheiben am untern Flügel während der Operation verdeckt wird. Das Neun durch zwei Dreier am untern und einen am obern Flügel, das Zehn das ganze Fenſter. Zu dieſer Abſicht muß alſo das Fenſter ſo abgetheilt ſeyn, daß der untere Flügel ſechs, der obere vier Scheiben, der Fenſterſtab zuſammen alſo 20 Scheiben enthält.

Man nimmt nun die Figur des Hauſes, das 5 Fenſterſtöcke hat und vergrößert die Figur, damit man die Abtheilung der Fenſterſcheiben bemerkbarer machen kann. Nachdem die Sprache durch Benennung aller Theile am Fenſter geübt wurde, wird das Zählen an den nach einander von den Schülern einzuzeichnenden Fenſterſcheiben bis auf 100 fortgeſetzt. Allein ſo, daß man bei der erſten Hälfte des Fenſters die Zahl 10 als die geſchloſſene betrachtet und nicht weiter zählt, ſondern bei dem zweiten Flügel wieder von vorne an zählt und ſo fort. — Nun folgt die zweite Uebung, das Addiren und zwar ſo, daß der Schüler anfangs mittelſt der äußern Anſchauung ſchnell die Geſammtzahl innerhalb der Einheiten von 1 — 10 trifft. — Zur Verſinnlichung dient folgendes Beiſpiel: Ein muthwilliger Knabe hat mehrere Scheiben eingeworfen und es ſoll dem Glaſer geſagt werden, wie viele Scheiben er herzuſtellen hat. Das Addiren beginnt nun mit 2; denn 1 überall hinzuſetzen macht keine Schwierigkeit. Alſo zuerſt mit 2 + 2, 2 + 3, 2 + 4 und ſ. f. Der Schüler werde gewöhnt, ſchnell die Geſammtzahl zu ſchauen und zwar ſo: wenn der Knabe 2 und wieder 2 Scheiben eingeworfen hat; wie viel hat der Glaſer zu bringen? Hier werden die zwei Paar verbunden zu 4, im obern Flügel überſchaut. Wenn aber 2 und 3? Hier wird das 5 an der einen Seite von oben herab durchlaufen. Wenn 2 und 4? Hier werden die Zwei vom untern Flügel mit dem Vier im obern überblickt. Wenn 2 und 5? Hier wird von dem Zwei im obern Flügel auf der einen und die Fünf von oben bis herab auf der andern Seite genommen. Wenn 2 und 6? Hier werden die Zwei untern als ein Paar am obern Flügel mit dem Sechs im untern verbunden. Wenn 2 und 7? Hier wird mit zwei an der einen Seite des obern Flügels angefangen, der Blick auf den

ganzen untern Flügel herab ausgedehnt und die eine untere am obern Flügel hinzu genommen. Wenn 2 und acht? Hier werden von oben die zwei Seiten zugleich durchblickt.

Auf ähnliche Weise wird mit 3 + 3, 3+4, 3+5, 3+6, 3 + 7, sowie 4 + 5, 4 + 6 und mit 5 + 5 verfahren.

Nun beginnt das Zählen mit der herkömmlichen Benennung von vornen an, indem man sagt: die Leute lassen der Kürze wegen das und aus, sie setzen die kleine Zahl voraus, bei 10 u. 1, 10 u. 2 haben sie besondere Worte nämlich Eilf und Zwölf. Kömmt man nun zu zwanzig, so zählt man anfangs: zwei Zehner eins. zwei Zehner zwei u. s. f. oder nach der vorigen Art setzt man die kleine Zahl vor und sagt: Eins und zwei Zehner, zwei und zwei Zehner u. s. w. Nun erst tritt die zweite Belehrung ein, daß die Leute, um kürzer zu seyn, den Zehner mit Zig, z. B. anstatt vier Zehner vier-zig, andeuten; zweitens, daß sie das Wort zweizig in zwanzig umgeändert haben und dreizig in dreißig. Zehn ist die Schlußzahl; folglich müßte man nun bei hundert sprechen zehn zehnzig, allein dafür sagt man hundert.

Nach der Uebung im Zählen geht es zur ersten Uebung im Addiren. Das Addiren besteht in der Fertigkeit, mehrere Größen als Einheiten zu betrachten und als solche zusammen zu setzen, um eine andere größere Zahlgröße, welche sich durch die Verbindung ergiebt, zu bestimmen oder vielmehr auszusprechen. Der Schüler mußte sonst nur auswendig lernen. Er sollte die 3, den Dreier als ein Ganzes nehmen, so wie die 6 oder den Sechser u. s. f. Da er nun auf keine Weise auch nicht sinnbildlich dazu angewiesen war, diese Größen in der Art wahrhaft anzuschauen; so konnte auch die Rechenkunst nicht natürlich in ihm entstehen. Gesetzt nun auch, man würde durch Bohnen, Striche, dem Schüler begreiflich machen: drei sind dreimal Eins u. s. w., so ist immer noch nicht das gewonnen, daß er die Mehrzahlen der Einheit für ein — Ganzes anschaut. Dazu dient aber vorzüglich das Fenster.

Das Addiren beruht also auf einem schnellen Durchlaufen der einzelnen angegebenen Zahlen vermittelst der Anschauung und der richtigen Bestimmung der, aus der Verbindung hervorgehenden, Summe, als einer Einheit; denn jede zusammengesetzte Zahl muß wieder als ein Ganzes, als eine Einheit betrachtet werden, z. B. ein Vierer, ein Zehner u. s. w. Die Rechnung im Kopf beruht demnach auf einer innern Anschauung vermittelst der Einbildungskraft, welche die gleichsam äußerlich angeschauten Vielheiten dem Verstand zum Spruche vorhält. Es ist daher bei dem ersten Unterricht nöthig, dem äußern An-

ſchauungs-Vermögen ein Mittel zur leichten Ueberſicht und Uebung zu gewähren. Es iſt ferner nöthig, die einzelnen Zahlen, welche zu addiren ſind, anfangs zu beſchränken. Es ſoll aber auch hier nicht eine lediglich hohle Uebung vorgenommen, ſondern der Uebung, wie immer, die praktiſche Beziehung gegeben werden. Zum Uebungsmittel benütze man daher die fünf Fenſterſtöcke im Bilde des Hauſes. Die zweite Forderung wird erfüllt, indem man im Anfang das Addiren nur bis zu 10 fortſetzt. Der dritten Forderung wird Genüge geleiſtet, indem man dem Schüler beim Fortſchreiten zeigt, daß man, wie im Anfang, ſo immer fort, nicht mehr denn Zehn zuſammenſetze und nach dem Hauptgrundſatz, das Gleiche immer zuſammennehme; folglich bei größeren Zahlen die Zehnzehner oder Hunderte, die Zehner, dann die Einzelnen zuſammen verbinde. Nach der vierten Forderung wird der Schüler aufmerkſam gemacht, daß ſowohl aus Unachtſamkeit, als aus Muthwillen der Kinder, ſowie durch Zufall, mehrere Fenſter an einem Hauſe zerbrochen werden können und es nöthig ſey, dem Glaſer anzuzeigen, wie viele Scheiben einzuſetzen ſeyen, hiebei es aber nicht wohl laute, wenn man ſagte: er ſoll einſetzen zweimal eine, drei — viermal eine, und abermal dazu noch viermal — fünfmal eine Scheibe; ſondern daß man ſogleich die ganze Zahl mit einem Worte beſtimmen müſſe. Hieraus ergibt ſich nun die Ueberzeugung von ſelbſt, daß man mehrere Zahlen ſogleich zu einer zuſammennehmen müſſe. Allein um den Hauptforderungen zu entſprechen, zeigt man am anſchaulichſten die Zahlengröße als Ganze am Fenſter. Die Hälfte des obern Flügels iſt ein Zweier, an der einen Seite des untern Flügels zeigt ſich ein Dreier. Das Ganze des obern Flügels iſt ein Vierer. Die eine Fenſterlinie von oben bis unten iſt ein Fünfer, der ganze untere Flügel ein Sechſer. Der Siebener macht allein einen kleinen Unterſchied, indem der Vierer am obern und der Dreier am untern Flügel zuſammengenommen werden muß. Der untere und obere Flügel ſtellt, wenn ein paar Scheiben neben einander am untern Flügel verdeckt werden, den Achter in ſeinen zwei Hälften und wenn eine Scheibe verdeckt wird, den Neuner in ſeinen drei Drittheilen dar. Das eine ganze Fenſter oder die Hälfte des Fenſterſtocks ſtellt den Zehner in ſeinen zwei Hälften, den Fünfer an beiden Linien, die zehn Fenſter-Seiten als Einheiten, die größere Zehneinheit als den Hunderter vor. — Es wird ſodann eine dem Anſcheine nach ganz neue Uebung angefangen, welche über 10 hinausführt; allein es wird das 10 in ſeinen zwei Hälften, das 5 wieder als ein Ganzes feſtgehalten

und es wird darum nur das übrige ſogleich als Zuſatz gerechnet, z. B. 5 u. 6 wird auf 5 u. 5 u. 1 reduzirt. Daſſelbe gilt bis zur Zahl 9, wo der Kürze wegen ein Einer von der andern Zahl hinzugefügt wird, um den Zehner ſchneller zu erhalten, z. B.

$$6 + 7 = 5 + 5 + 3 = 13$$
$$7 + 8 = 5 + 5 + 5 = 15$$
$$8 + 9 = 10 + 7 = 17$$

oder:

$$8 + 9 = 8 + 10 - 1 = 17$$

Allein um dieſe Uebung zu erleichtern, werden die erſten Uebungen nun ohne Hinblick auf die Fenſterzeichnung ſo lange wiederholt, bis ſie geläufig geworden ſind. Dazu dient eine neue Uebung, wenn man nämlich nur auf die Weiſe fragt: wenn die Hälfte vom obern Fenſterflügel eingeworfen würde? Wenn Dreiviertel? Wenn das Ganze? Wenn die eine ganze Linie, wenn der untere Flügel? Wenn der untere und ein Viertel im obern? Wenn der obere und zwei Drittheil im untern? Wenn der untere und der obere bis auf drei zerbrochen würde? Wie viel ſind es? — Hierauf darf man nicht bloß die Uebung innerhalb 20 beſchränken, ſondern muß ſie bis 100 im Addiren fortſetzen. Sie muß mit größter Schnelligkeit und Sicherheit von Statten gehen; denn die eine Fenſterſeite oder der Zehner bleibt immer zurück. Es werden nun Sturm, Hagel, als Zerſtörungs-Urſachen der Fenſter angenommen und hiemit auch mehrere Fenſterflügel als zerſchmettert. Im Fall die Zahl ſich einmal über die Zahl Zehn erhebt, ſo wird ein Fenſter immer als eine Einheit belaſſen und die Einzelnheiten werden an der andern geſucht. Derſelbe Vortheil gilt auch, wenn ſich die Zahl über mehrere Zehner erhebt. Die mehreren Zehner werden als Einheiten belaſſen und die Einzelnheiten werden wieder an einem andern Zehner zuſammengeſetzt.

Es bleibt immer dieſelbe Rechnung von 1 — 10. Es iſt dem Schüler nur zu bemerken, daß die Zehneinheiten oder Zehner entweder durch — zig oder — ſich erſt am Schluß der Rechnung angedeutet werden und daß die kleinen Einheiten immer ein Ausſprechen der ganzen Zahl vorausſetzen und bei mehreren Zehnern und Einheiten das und dazwiſchen zu ſtehen komme, z. B. zehn — drei, dreizehn, dreißig — vier, vier und dreißig.

Eine Uebung durch die Zehner und Einzelnheiten iſt gar nicht einmal nothwendig, dagegen aber die, durch mehrere Zehner und Einzelnheiten. Dieſe geht anfänglich durch gleiche Zahlen, der leichtern

Zuſammenſetzung wegen und nun zum Theil ohne Hinblick auf den Gegenſtand, auf folgende und der vorigen ähnliche Weiſe vor ſich z. B. wie viel macht 22 + 22? Der Schüler ſieht nun nur zwei und zwei und zwei und zwei. Er überblickt die zwei erſten zwei am ganzen Fenſter und die andern zwei an den einzelnen Scheiben. Er ſpricht alſo zu ſich gleichſam 2 + 2 und 2 + 2 und ſetzt am Ende das zig zum zweiten Vier — und daran iſt er auch nun zu gewöhnen.

Zwei Gründe müſſen hiebei den Lehrer beſtimmen, dem Schüler noch die Anweiſung zu geben, die Zehner als Einheiten zweiter oder größerer Art, dann die Einheiten erſter oder geringerer Art hinzuzufügen. Denn die großen Einheiten ſind leichter, als gleichartig zuſammenzufaſſen und im Produkt leichter zu behalten, wogegen die kleinern Einheiten öfter im Zuſammenfaſſen eine größere und eine kleinere Einheit bilden.

Hieraus ergiebt ſich ſo leicht der unangenehme Umſtand, daß man die Zahl der großen Einheiten vergißt, während dem man die kleinern zu ungleichartigen Produkten zuſammen nimmt. Ueberdieß aber hat man noch den Vortheil, daß man die kleine Einheit, die ſich zuletzt ergibt, im Munde behält und mit ihr anfängt. Die Uebung mit gleichen Zahlen geht nun auf folgende Art vor ſich:

Zwei und zwanzig u. zwei u. zwanzig. Die Formel iſt $2^0 + 2^0 = 4^0$ und $2 + 2 = 4 = 44$.

Drei und zwanzig und drei und zwanzig $2^0 + 2^0 = 4^0$ und $3 + 3 = 6 = 46$.

Vier und zwanzig und vier und zwanzig $2^0 + 2^0 = 4^0$ und $4 + 4 = 8 = 48$.

Fünf und zwanzig und fünf und zwanzig $2^0 + 2^0 = 4^0$ und 5 und $5 = 10 = 50$.

Sechs und zwanzig und ſechs und zwanzig $2^0 + 2^0 = 4^0$ und $6 + 6 = 10 + 2 = 12 = 52$.

Nun wird die etwas ſchwerer ſcheinende Uebung vorgenommen, nämlich durch Zehner, mit ungleichen Einheiten, z. B. zwei und zwanzig und drei und zwanzig, und drei und zwanzig und fünf und zwanzig u. ſ. w. Die Uebung iſt immer dieſelbe, es mögen nun kleinere Zahlen ſeyn oder größere; z. B. drei und dreißig und fünf und ſechzig. Der Schüler überblickt nur drei und ſechs und ſpricht: Neun; dann drei und fünf und ſpricht: Acht. Die acht fügt er hinzu und ſpricht: Neunzig acht = 98. Damit die Uebung beſonders bei größern Zahlen um ſo ſicherer und ſchneller von Statten gehe, ſo iſt der Schüler

zu gewöhnen, immer nur die gleichartigen Einheiten zuſammenzunehmen, z. B. vier und fünfzig, drei und dreißig und ein und zwanzig. Fünf, drei, zwei und dann vier, drei, eins. Er wiederholt nun das Erſte zum Produkt 10 oder Hundert und das Zweite nun gleichfalls zu acht.

Ueber Hundert ſoll aber gegenwärtig die Uebung noch nicht hinausgehen, weil der für ſie anſchauliche Gegenſtand gleichfalls noch nicht weiter leitet und die Zeit für andere Uebungen nicht unverhältnißmäßig mit der einen verbraucht werden darf. Sobald der Lehrer an das letzte Zehn kömmt, muß er der obigen Anleitung gemäß, wie bei den Einzelnheiten, hier bei den Zehneinheiten wieder den Schluß machen und dieſe zuſammen wieder als eine Einheit angeben, wozu ihm der Ueberblick aller Fenſter des Hauſes im obern Stock das Schema gibt. Zehn Fenſter zuſammen iſt die geſammte Fenſterzahl im obern Stock des Hauſes. Für dieſe Geſammtzahl, die nun nur eine zehnfach vergrößerte Einheit iſt, ſuchen wir den Namen: er iſt Hundert.

Erſter Kurſus.

Zweite Hauptübung.

Das Material des Hauſes*) zur Anregung der Urtheilskraft, durch die Anſchauung und Beurtheilung des Stoffes von der Auſſenſeite des Hauſes, und zwar in den erſten Elementen der Naturgeſchichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthſchaftslehre.

§. 1.

Erſte Uebung.

Womit erbaut man denn die Häuſer? Wovon ſind die Wände hier? — von Stein. Woher werden dieſe genommen? Der Schüler wird nun auf die ſelbſtgemachte Erfahrung hingewieſen, wenn er ſchon Steinbrüche geſehen hat, daß man unter der Erde Steine findet, wo nicht, ſo gibt man eine Beſchreibung des Steinbruchs. Die Steine werden herausgebrochen — wie nennt man deßhalb die Arbeiter, welche dieſes thun? So muß der Schüler ſelbſt die erſte Bildung ſei-

*) Es iſt hier um eine geordnete Anſchauung der hiebei verwendeten Stoffe, ihrer Verarbeitung und ihrer wechſelſeitigen Eigenſchaften zu thun. Dieſer Gegenſtand der Uebung der Verſtandeskräfte begegnet dem Schüler überall, und es kömmt in dieſer Beziehung nichts mehr vor ſeine Augen, ohne daß er es nicht in der That anſchaute und ſeine Bedeutung für's Leben zu finden möchte.

ner Sprache vornehmen, indem er durch die einfache Zuſammenſetzung die technologiſche Benennung ausſpricht: Steinbrecher. Nun ſind aber die Steine noch eckig und rauh, ſie können alſo nicht aufeinander gefügt werden, ehe was geſchieht? — ehe ſie zugehauen ſind. Hiebei wiederholt ſich die Figur des länglichten Vierecks aus der vorigen Uebung und der Quaderſtein erhält die Benennung — Viereckſtein. Die dritte Sprachbildung ergibt ſich in der Benennung: Steinhauer. Das Zuſammenfügen führt auf das Bindungsmittel, den — Kalk. Man zeigt hier den Kalkſtein im natürlichen Zuſtande vor. Der Kalk iſt ein Stein, der aus der Erde gebrochen wird. Seine Eigenſchaft iſt, daß er, in einem Feuer gebrannt, beim Aufguß des Waſſers ſiedet, heiß wird, raucht, brennt, zerfällt und zu Brei wird.

Dieſes wird durch den vor dem Schüler vorgenommenen Proceß veranſchaulicht. — Die Beſchreibung fährt fort: Sand wird unter den Brei gemiſcht, damit er dichter wird. Mit dieſem Brei werden die Steine zuſammengefügt, und er wird an der trocknenden Luft ſo feſt wie Stein. Ein neues Gewerb geht aus dieſer Zubereitung hervor. Es tritt die Wortbildung ein: Kalkbrenner.

Nun erhebt ſich die Mauer — aber wird ſie feſt ſtehen, wenn ſie nur oben hin auf die Erde geſtellt wird? Alſo muß ein Grund gegraben werden, auf dem die vier Mauern gebaut werden und auf welche dann das Dach kömmt. Die Mauern machen, heißt: Mauern; der ſie macht, Maurer. Was hatten wir bis jetzt nöthig? Stein, Kalk, Sand. Von was iſt nun das Dach? Es beſteht aus Balken, Latten, Schindeln, Ziegeln und Nägeln, welche die Latten mit den Balken zuſammenhalten. Von was ſind die Balken, Latten, Schindeln? Woher nimmt man das Holz? Warum nicht aus Gärten? Fruchtbäume — Waldbäume. Wer bearbeitet das Holz zu Balken, das man Zimmern heißt? Zimmermann. Wer das Holz zu Latten, die aus ganzen Blöcken geſchnitten werden müſſen? Schneidmüller — Sägmüller (Beſchreibung der Sägemühle). Wie werden die Schindeln gemacht? Aus welchem Holze? — Woher nimmt man das Eiſen? Ein eiſenhaltiger Stein wird vorgezeigt. Wer gräbt die Eiſenſteine aus der Erde? Bergmann, Bergwerk. Wie wird das Eiſen von den Steinen getrennt und zubereitet? Eiſenſchmelz, Eiſenhammer. Wer verarbeitet die Eiſenſtangen? Schmiede. Wer verfertigt die Nägel? Nagelſchmid.

Wovon ſind wohl die Ziegel? Siehe, ſie ſind wie Stein. Werden ſie gehauen? Nein. Es wird ein Stück Lehmerde vorgezeigt, Waſſer daran gegoſſen und hieraus geſehen, daß der Lehm mit Waſſer behandelt, nicht zerfließt, wie die gewöhnliche Erde, ſondern nur weich wird. Wie werden die Ziegel geformt? Ziegelformen. Allein nun iſt der Ziegel noch weich, der Dachziegel aber iſt hart wie Stein. Wie geſchieht dieſe Veränderung? Wenn die Ziegelerde an die Luft kömmt, wird ſie wohl hart und trocken, allein um ſie zu Stein zu machen, bedarf man des Feuers. Der die Ziegel macht, muß ſie alſo brennen. Wie ſoll er heißen? Ziegelbrenner.

Das Haus ſteht nun da. Nun ſind die Thüren und Fenſter einzuſetzen. An der Thüre ergibt ſich die Veranlaſſung, den Unterſchied zwiſchen Schreiner und Zimmermann, Schloſſer und Schmid bemerkbar zu machen. Dabei ſind alle einzelne Theile der Schloſſerarbeit richtig zu benennen. Das Fenſter veranlaßt die naturhiſtoriſche Kenntniß des Blei's und ſeiner Bearbeitung, und die Geſchichte der Erfindung des Glaſes, ſo wie ſeiner Zubereitung. Hieran ſchließen ſich die Uebungen mit dem Lichte. Sie dienen nicht bloß dazu, die Begriffe von hell, finſter, dunkel, ſchattigt u. ſ. w. feſtzuſtellen, ſondern ſie leiten auch auf die Quelle des Lichts, die Sonne, führen auf die Begriffe des Tags, der Nacht, der Dämmerung u. ſ. w. und ſomit auf die Erkenntniß der großen Wohlthat der Sonne, auf welche der Lehrer dann wieder zurückkömmt, wenn er die Idee Gottes aus der Seele entwickelt.

§. 2.

Zweite Uebung.

Wir haben nun bereits zu viele Gegenſtände der Kenntniß erhalten, um ſie nicht durch ein Wiederaufzählen und eine nähere Betrachtung feſtzuhalten, ſo wie durch Vergleichung derſelben ſie zu verdeutlichen und durch ihre Beziehung aufs Leben, dem Verſtande mehr praktiſche Einſicht zu gewähren.

Die Unterredung beginnt nun von Neuem. Was hatten wir alſo nöthig zur Erbauung des Hauſes? Stein, Holz, Eiſen. — Woher kamen dieſe drei Materialien? Aus der Erde. Was hatten wir nöthig, um den Kalk und die Ziegel zu erhalten? — Feuer. — Ohne Feuer und Erde könnten wir alſo nichts unternehmen? Nein. Womit wurde aber der Kalk gelöſcht, womit der Lehm erweicht? Mit Waſſer. Konnte man aber den Lehm, der mit Waſſer erweicht war, ſogleich brennen? Nein — er mußte vorher an der Luft trocknen. Alſo

ohne Waſſer und Luft ließe ſich nichts unternehmen. Wir haben alſo vier unentbehrliche Dinge kennen gelernt. Dieſe ſind: Erde, Feuer, Waſſer und Luft. Iſt die Erde, wie wir ſie bis jetzt geſehen haben, verſchieden? Ja. Wie iſt die gewöhnliche Erde, locker oder zähe? Locker. — Wie der Lehm? Zähe. Wie ſieht die gewöhnliche Erde aus? braun — wie der Lehm? röthlich. Was thut das Feuer? Es brennt. Was geſchieht mit dem Holze, das ins Feuer geworfen wird? Es verbrennt. Was das Eiſen? Es verſchmilzt. Was die Erde, der Lehm? Es wird hart gebrannt. Brennt das Feuer immer hellauf? Wie brennt das Kohlenfeuer? Wie heißt man das Feuer, das hellauf brennt? Flamme. Wie das Kohlenfeuer? Gluth. Was ſiehſt du beim Feuer, beſonders bei der Gluth in die Höhe ſteigen? Rauch. Wenn du nun einen Rauch aufſteigen ſiehſt, was muß da vorhanden ſeyn? Feuer. Was fühlſt du, wenn du dem Feuer zu nahe kommſt? Es brennt mich. Wenn dich nun etwas brennt, wo du keine Gluth und kein Feuer ſiehſt, was muß da verborgen ſeyn? Feuer.

Erinnerſt du dich, daß der Kalk raucht, wenn Waſſer darauf gegoſſen wird und auch brennt? Was iſt alſo im Kalk? Feuer. Hieraus folgt, daß das Feuer auch unſichtbar in manchen Dingen enthalten iſt. Dieſe werden nun angeführt. — Das dritte Unentbehrliche iſt das Waſſer. Es iſt ein nothwendiger Trank für Menſchen und Thiere. Was thut das Waſſer beim Lehm? es erweicht. Was thut dagegen die Luft? Sie trocknet. Die weiteren nächſten vorzüglich wohlthätigen Wirkungen der Luft werden zugleich abgefragt. — Außer Erde, Feuer, Waſſer, Luft, braucht man zum Hausbau Steine. Warum nicht lieber Holz, daß ſich ja leichter bearbeiten läßt. Iſt es nicht gut, wenn ein Haus recht lange dauert? Was dauert nun am längſten, Holz oder Stein? Was geſchieht nämlich mit dem Holze, wenn es ins Feuer kömmt? Verbrennt der Stein auch? Haſt du nicht auch ſchon faules Holz geſehen? Das Holz wird im Waſſer faul — wird es auch der Stein? Was ziehſt du alſo vor zur langdauernden Mauer, Holz oder Stein? Worin unterſcheiden ſich Holz und Stein, nach dem, was wir bisher von beiden kennen gelernt haben? Der Stein wird aus der Erde gebrochen — das Holz wird vom Baume gefägt, welcher aus der Erde wächſt. Der Stein wird zugehauen und gemeiſſelt, das Holz geſpalten, gezimmert. Der Stein brennt nicht, das Holz brennt, der Stein fault nicht, das Holz fault. — Wir brauchen aber auch Sand

zum Hausbau. Wie unterſcheidet dieſer ſich von der Erde? Der Sand iſt alſo härter, als die Erde? Iſt er aber nicht auch locker, wie die Erde? Was iſt aber feiner, Erde oder Sand? Wenn die Erde recht trocken wird, wird ſie nicht wie Staub? — Wem iſt ferner der Sand ähnlicher, der Erde oder dem Stein? Wenn du den Stein zerklopfſt, was erhälſt du? Aus was beſteht alſo der Sand? — Wenn der Kalkbrei wieder ein Stein werden ſoll, was würdeſt du dazu miſchen, trockene Erde oder Sand? Was hängt mehr zuſammen, Erde oder Sand? Wenn du ein Loch in den Sandhaufen gräbſt, was geſchieht? Es rollt wieder zuſammen. Wenn du es in die Erde gräbſt? da hält es. Was hält alſo mehr zuſammen?

Nun einige andere Dinge, die zum Hausbau nöthig ſind. — Hier iſt Eiſen und Blei. Eiſen brauchen wir — weißt du noch zu was? Zum Dachbalken und den Latten, zur Thüre und zu den Fenſtern. Warum macht man die Nägel, Bänder und Schlöſſer nicht von Holz? Was iſt ſtärker Eiſen oder Holz? Was geſchieht, wenn du ein dünnes Holz ſtark biegen willſt? Es bricht. Holz iſt alſo ſpröde, Eiſen zähe; Holz verbrennt, Eiſen auch? Was geſchieht vielmehr, wenn Eiſen ins Feuer kommt? Was wenn das Feuer nicht groß iſt? Es wird glühend und man kann es durch Schmieden dehnen und biegen. Was im großen Feuer? Es zerſchmilzt und man kann es dann in eine Form gießen. Gußeiſen.

Wie iſt es nun mit dem Blei? Es verbrennt auch nicht, es läßt ſich biegen und ſchmelzen. Aber welcher Unterſchied iſt zwiſchen Eiſen und Blei? Schau hier ein Stängchen Eiſen und eins von Blei; welches iſt leichter zu biegen? In welches läßt ſich ſogar mit dem Nagel ein Eindruck machen? Welches iſt weicher? Welches läßt ſich alſo leichter ſchmelzen? Wäre es alſo gut, wenn man Bänder von Blei an Thüren und Fenſter machte? Nun wollen wir aber noch weiter ſehen, wie ſich Eiſen, Blei, Stein und Holz unterſcheidet. Siehe hier ein Stückchen Holz, ganz viereckigt — eben ſo groß ein Stück Stein, ein Stück Eiſen und Blei. Haben ſie einerlei Farben? Nein, ſie ſind weislich, gelblich, röthlich und bläulich. Nun läßt man die Augen ſchließen, legt die gleich großen Körper in die Hände und läßt rathen, was es iſt. Die Uebung des Gefühls wird vorgenommen, um den erſten Begriff der ſpecifiſchen Schwere zu erzeugen.

Ein neuer Gegenſtand iſt Glas. Kann man durch Holz, Stein u. ſ. w. ſehen? Was iſt alſo das Glas? Durchſichtig; und die andern Dinge? Undurchſichtig. Wo man gar nichts ſieht, wie iſt

es da? Finſter. Wo man vollkommen ſieht? Hell. Was macht denn hell? Wenn man bei Tage in einem Zimmer finſter haben will, was thut man? Man macht die Läden zu. Warum? Damit kein Licht hereinfalle. Was macht alſo hell! Wo kein Licht iſt, da iſt es finſter, und wo eins iſt, hell. Wo aber nur wenig Licht iſt? Dunkel. Wo kömmt aber das Licht her? Bei Tage iſt es — licht und bei Nacht iſt es — finſter. Es muß demnach bei Nacht das Licht hinweggenommen werden, wie das Licht Nachts aus einem Zimmer — nicht wahr? Welches iſt nun das große Licht, das bei Tage um und um hell macht und Nachts hinweggenommen wird? Die Sonne. Die Sonne leuchtet alſo. Aber ſieht man denn den ganzen Tag die Sonne am Himmel? Nein. Und doch bleibt es Tag, wenn auch die Sonne nicht ſichtbar iſt. Was folgt daraus? daß die Sonne, ſo lange es Tag iſt, wenn ſie nicht ſichtbar iſt, doch uns leuchtet, und daß nur die Wolken und die trübe Luft es ſind, die uns ihr Licht etwas trüber machen, und die feurige Sonne ſelbſt uns verdecken. — Wenn nun die Sonne Abends noch nicht ganz verſchwunden iſt, oder wenn andere ſchwächere Lichter, z. B. die Sterne leuchten, iſt es dann finſter oder dunkel? Dunkel. Wenn Nachts der Mond leuchtet, iſt es da ganz hell? Nein. Aber doch auch nicht ganz dunkel? Nein. Wie heißt man dieſe Helle? Mondſcheinhelle. Wenn etwas dem Lichte vorſteht, kann es dahinter ganz hell ſeyn? Nein. So weit alſo das Licht nicht dahinter fallen kann, wird es dunkel ſeyn, nicht wahr? das Dunkle wird alſo dieſelbe Ausdehnung haben, wie der Körper der das Licht aufhält, iſt's nicht ſo? Wie heißt nun dieſe dunkle Begränzung? Der Schatten.

Nun haben wir geſehen, daß das Glas durchſichtig ſey; was iſt aber noch mehr durchſichtig? Wenn du in ein helles Waſſer ſchauſt, ſiehſt du nicht alles, was auf dem Boden liegt? Wie iſt alſo das Waſſer? Wenn aber das Waſſer oder das Glas nicht ſo rein iſt, daß das Licht durchdringen kann, wie heißt es dann? Trübe. (Frage an Mädchen) Wie muß alſo das Glas am Fenſter ſtets erhalten werden?

§. 3.

Dritte Uebung.

Zum Auffaſſen der Elementar-Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, ſowie zum Anerkennen der Liebenswürdigkeit einer Handlung, die zum Wohle Anderer über die Verbindlichkeit hinausgeht; endlich zur Erregung des Gefühls, des Richtigen in Ge-

genſtänden, und des Sittlichen an Handlungen, als der Grundlage des Sinnes für Schönheit*).

Die zum Verſchließen eingerichtete Thüre gibt Veranlaſſung zur Uebung in den Begriffen — Eigenthum, Diebſtahl, Raub. — Wir haben vorhin die Thüre näher angeſchaut und daran Schloß und Bänder von Eiſen betrachtet. Warum mögen die Leute wohl die Thüren ſo gut mit Schloß und Bänder verwahren? damit kein Fremder hineingehe. Wer darf denn hineingehen? die Leute, die hinein gehören. Wer gehört denn ins Haus, der, dem es ſelbſt gehört, oder ein anderer? Wie kömmt es denn, daß einigen Leuten ein Haus gehört, ſo daß ſie ſagen: mein Haus? Nicht wahr, das weißt du noch nicht? Der Lehrer fragt nun einen Schüler, deſſen Vater das Haus von ſeinem Vater hat: das Haus deines Vaters war deinem Großvater. Als dein Großvater geſtorben iſt, hat es dein Vater bekommen und hat Nichts dafür gegeben, und da ſagt man: er hat es geerbt.

Wenn aber dein Großvater deinem Vater es noch, wie er gelebt, ohne Geld dafür zu verlangen gegeben hätte, wie ſagte man da? Er hat es ihm geſchenkt. Wenn aber einer, der kein Haus geerbt und keins geſchenkt bekommen hat, in einem Hauſe wohnen will, was muß er thun? Darf er nur für ſich in ein Haus ziehen? oder muß er erſt dazu Erlaubniß haben? Er muß Erlaubniß haben. Werden ihn aber die Leute umſonſt darin wohnen laſſen, oder wird er dafür bezahlen müſſen? Du zauderſt, ſo höre, wenn einer ſelbſt kein Haus hat, ſo geht er zu einem andern, der eins hat und es nicht braucht und verlangt es von ihm, verſpricht ihm aber, Geld dafür zu geben. Hierauf überläßt es ihm der Andere; wem iſt nun das Haus? Dem, der es nun für Geld bekommen hat. Wohl — was hat nun der gethan, der das Haus für Geld genommen hat? Er hat es gekauft — und der andere, der ihm das Haus für Geld erlaſſen hat, was hat der gethan? Er hat es verkauft. Wenn aber einer nicht ſo viel Geld hat, um

*) Die Bildung für die Form der Wahrheit geht ſchon durch die bisherige, und nach und nach ferner fortgeſetzte Uebung des Verſtandes an und für ſich, vor ſich; es iſt daher jetzt insbeſondere darum zu thun, daß der Schüler die Urvorſtellungen von Recht, Gut und Schön auffaſſe, ſie immermehr verdeutliche, — aber auch mittelſt der einwirkenden Einbildungskraft von ihnen ergriffen und ſomit gemüthlich gebildet werde. Lehren nützen hier ſo wenig, als die Erzeugung bewußtſeynloſer Gemüthsſtimmungen, ſondern das Kind muß das Rechte und Unrechte, ſo wie das Gute und Böſe, das Häßliche und Schöne ſchauen und ſich von der Anſchauung aus der Lehre ſelbſt verkünden. Es muß ihm die Anſchauung ſo lebendig vorgehalten werden, daß die erwünſchte Stimmung des Gemüths eine natürliche Folge wird.

eins zu kaufen, oder keins zu kaufen findet, und doch in einem Hauſe wohnen will, was thut wohl der? Er geht zu einem, der ein Haus beſitzt und in demſelben noch Platz hat, und bittet ihn, ihm eine Wohnung darin zu geſtatten. Dafür verſpricht er ihm Geld. Hat dieſer das Haus gekauft oder gemiethet? Wie heißt das Geld, das er dafür bezahlt? Miethgeld. Einer, der alſo ein Haus geerbt, geſchenkt bekommen, oder erkauft hat, dem gehört es, iſt ſein Eigenthum und man ſagt: er iſt Eigenthümer. Die Leute, die darinnen aber nur zur Miethe wohnen, ſind? Miethsleute. Wer alſo kein eigen Haus hat, oder keine Miethwohnung, darf der in ein Haus gehen, ohne daß es ihm zuvor erlaubt wird? Nein. Und wenn er ohne Erlaubniß hineinginge, dürften ihn die Eigenthümer hinausweiſen? Ja. Und hat der, welcher ohne Erlaubniß in ein fremdes Haus ging, um darin zu bleiben, recht gethan? Nein, unrecht. Haben aber die, welche ihn herausgewieſen, recht gethan? Ja. Wenn nun dieſe Leute gar Keinen in ihr Haus gehen laſſen, der nicht hinein gehört, thun ſie recht? Ja. Aber ſollen wir denn dieſes auch thun, ſollen wir gar Niemand in unſer Haus laſſen, der nicht hinein gehört, oder nur den, den wir gerne bei uns haben? Du zauderſt? — Nun erzählt der Lehrer mit lebhaften Farben eine Geſchichte, nach welcher Jemand einem vor Froſt erſtarrten Kinde, auch auf ſein Bitten keinen Unterſtand in ſeinem Hauſe geſtattete, wogegen ein anderes daneiſtehendes Kind daſſelbe ſogleich gutmüthig mit ſich nach Hauſe zur Mutter führte, um Aufnahme, um Kleider zum Wechſel und um Suppe zur Erwärmung bat. — Der Schüler erſchaut nun an dieſer Geſchichte das Rechtliche und das Gute von ſelbſt und weiter bedarf es nicht, um den Unterſchied der beiden Begriffe zu verdeutlichen und die allgemeine Menſchenliebe auch gegen Fremde und Unbekannte zu erregen.

Wenn denn Niemand ohne Einwilligung der Hausleute in ein fremdes Haus gehen darf, ſo muß man natürlich jedesmal erſt um Erlaubniß bitten. Allein die Leute ſind im Hauſe, und man kann nicht mit ihnen reden. Welchen ſchönen Gebrauch beobachtet man deßhalb? Man pocht an die Thüre und das heißt: ich bitte um Erlaubniß, hineinzugehen. Und was rufen die Leute, wenn ſie es erlauben wollen? Herein! Wenn denn Kinder, ohne auf dieſe Weiſe um Erlaubniß zu bitten, in jedes fremde Zimmer treten, ſo wird man zwar nicht ſagen, daß ſie böſe ſeyen, wohl aber, ſie ſeyen unartig, unhöflich, oder ſie handeln, unanſtändig, ohne Lebensart und folglich — nicht ſchön.

Wozu ſind nun ferner die Riegel an der Thüre? Was thun die Leute, wenn ſie nicht zu Hauſe ſind, oder des Nachts ſchlafen, damit Niemand ohne ihre Erlaubniß ins Haus gehe? Sie verriegeln die Thüre. Haſt du aber noch nie von Leuten gehört, welche heimlich ins Haus ſchleichen, um etwas zu ſtehlen? Wie nennt man dieſe Leute? Diebe. Was treiben ſie für ein Geſchäft? Sie ſtehlen. Was thun ſie, wenn ſie ſtehlen? Sie nehmen Sachen, die Andern gehören. Laſſen ſie es die Leute wiſſen und ſehen? Nein, ſie nehmen es heimlich. Das Stehlen iſt wohl etwas ſehr Arges und außerdem, daß es eine große Sünde iſt, muß es auch für die, denen etwas geſtohlen wird, ſehr unangenehm ſeyn, weil ſie nichts davon wiſſen, ſich alſo auch nicht vor dem Stehlen in Acht nehmen können. Wenn nun aber Jemand ein Fenſter, eine Thür mit Gewalt einbräche, um etwas im Hauſe zu nehmen, ſo daß es die Leute ſehen und hören können und die Hausbeſitzer, wenn ſie es verwehren wollen, überwältigt, ſie zu erſtechen, zu erſchießen droht — hat dieſer wohl auch geſtohlen, oder hat er mehr gethan? Er hat mehr gethan. Wie willſt du dieſes nennen? Haſt du das Wort rauben noch nicht gehört? Ja. Hört, wie häßlich das Wort ſchon klingt! (Der Lehrer ſpricht Raub und Rauben mit vollem Schalle aus, um gleichſam maleriſch das Gewaltſame und Widrige der Handlung anzudeuten, das der Wortſchall bezeichnen ſoll). Nun das iſt das Wort, welches dieſe That bezeichnet, einem gewaltſam ſein Eigenthum nehmen. Das Stehlen iſt etwas ſehr Böſes, aber das Rauben iſt noch ſchlimmer. Warum? der Dieb greift die Sachen der Menſchen allein an, aber was greift der Räuber noch mehr an? — Die Menſchen ſelbſt.

Stelle dir nur den Schrecken und die Angſt vor, welche der Räuber den Menſchen einjagt. — Durch Erzählung einer Geſchichte wird die Sache ſelbſt erſt ganz anſchaulich gemacht, und mit einer Warnung vor dem Stehlen, ſelbſt der unbedeutendſten Dinge, oder dem mit Gewalt wegnehmen einer Sache, wie es ſich die größeren Schüler gegen die ſchwächern geſtatten, beſchloſſen.

Zweiter Curſus.

Die Bewohner des Hauſes.

Kenntniß des Menſchen und des Thiers, Kenntniß der Bedingungen des erſten geſelligen (Familien) Lebens*).

*) Dieſer Curſus iſt der wichtigſte in der ganzen Unterrichtsperiode des Menſchen. Von ihm hängt die ganze zukünftige Bildung des Verſtandes und des Charakters

§. 1.

Erſte Uebung.

Aeußere Auffaſſung des Menſchen, im Vergleich mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenſchaften. — Wir wollen uns nun einmal im Hauſe umſehen. Was finden wir für Bewohner in demſelben? Der Schüler zählt nun alle ſeine Mitbewohner auf. Gibt es aber nicht auch Thiere in deinem Hauſe? und welche? Wie vielerlei Bewohner gibt es alſo in deinem Hauſe? Du machſt alſo einen Unterſchied zwiſchen Menſchen und Thiere? Kannſt du mir auch den Unterſchied angeben? Siehe, wir wollen den Menſchen und dann ihm gegenüber ein Thier nach dem andern anſchauen. Welches Thier hälſt du für das ſchönſte? das Pferd? Das Pferd wollen wir nun mit dem Menſchen vergleichen. Wie ſteht und geht der Menſch und wie das Pferd? Zeichne mir die Stellung beider hin (der Schüler zeichnet eine ſenkrechte Linie und ſpricht: ſo geht und ſteht der Menſch — dann eine waagerechte für die Stellung des Pferdes). Wie ſteht alſo der Menſch — wie das Pferd? Wie viele Beine hat der Menſch — wie viele das Pferd? Was hat der Menſch ſtatt der zwei Vorderfüße? Was hat das Pferd am Ende ſeines Fußes — was der Menſch? Was hat dieſer am Ende ſeines Arms? Was am Ende ſeiner Finger? Was vermag er mit den Fingern? Was hat das Pferd für einen Kopf — was für einen der Menſch? Was für Ohren hat der Menſch — das Pferd? Was für einen Hals? Wohin kann der Menſch nach ſeiner Stellung mit dem Auge ſehen — wohin das Pferd nicht? Was hat dieſes für eine Haut am ganzen Leibe, welche der Menſch? — Nehmen wir nun die Kuh. Was hat dieſe am Ende ihrer Füße vom Pferd Verſchiedenes? Was hat ſie am Kopfe, was das Pferd nicht hat? u. ſ. w. Das Schaaf, was hat dieſes mit dem Pferde und der Kuh gemein und worin iſt es verſchieden? So werden alle vierfüßigen Hausthiere nach ihrem Aeußern durchgemuſtert, das Anſchauungsvermögen geübt, durch die richtigen Benennungen der einzelnen Unterſchiede die Sprache bereichert

---

eines Menſchen, folglich ſein ganzes Heil des Lebens ab. Hier iſt es, wo der Menſch zur erſten Erkenntniß des Menſchen, zum Gefühl ſeines Werthes und ſeiner Würde, zur Ahnung einer ſittlichen Ordnung gelangen muß. Hier iſt es, wo der menſchliche Geiſt zum erſtenmale ſeine charakteriſtiſche Kraft äußern muß, nämlich in ſich zu kehren und ſich ſelbſt anzuſchauen. Hier, wo der eigentliche Grund zur Bürgertugend und Religion gelegt wird, wo der Keim der wahren Humanität aus dem Grunde der Seele hervorgelockt werden muß.

und berichtigt; aber eben dadurch auch das Unterſcheidungsvermögen geſchärft, die Verdeutlichung der Begriffe gewonnen und auf ſolche Weiſe wird das Kind gewöhnt, ſich in ſeinem Leben, oder in ſeiner Welt durchaus mit mehr Aufmerkſamkeit umzuſchauen und den Selbſtunterricht zu erweitern. Eben darum wird dieſe Uebung in dem Vergleiche der zweifüßigen Hausthiere mit den vierfüßigen und dieſe und jene mit einander ſelbſt auf gleiche Weiſe fortgeſetzt, bis das Kind zuletzt die vollſtändige äußere Kenntniß der Hausthiere erhält. Am Ende dieſer Uebung werden dann die äußern Vorzüge des Menſchen wieder aufgezählt, aber, damit den Grundſätzen des Unterrichts gemäß keine unnütze oder beziehungsloſe Uebung vorgenommen wird; ſo werden dann durchaus wo möglich practiſche Folgerungen und Bemerkungen für das geſellige Leben des Menſchen angebracht; z. B. über die ſchöne Haltung des menſchlichen Körpers im Stehen, Gehen, Sitzen, über die Reinlichkeit des Geſichts und der ganzen Haut, über die Vermeidung unanſtändiger Verbildungen und Verzerrungen des Geſichts; über den nützlichen Gebrauch der Arme und Hände u. ſ. w.

§. 2.

Zweite Uebung.

Zum Auffaſſen der Sprache, als eines zum Theil äußern, zum Theil innern Vorzugs des Menſchen und zum leichtern Uebergang ins innere Gebiet der Vorſtellungen.

Wir haben den Menſchen und die Thiere im Hauſe blos angeſchaut; nun wollen wir ſie auch hören. Gibt der Menſch und das Thier nicht öfters einen Laut von ſich? Wie heißt man dieſen bei den Pferden? Nicht wahr, man ſagt: es wiehert! — Der Lehrer geht nun alle bekannte Thierlaute durch und ſucht für jeden die eigentliche Bezeichnung und Benennung. Wo aber verſchiedene bei einer Thiergattung ſich zugleich vorfinden, wird jeder beſonders bemerkt und bezeichnet, z. B. das Rind blöckt, brummt, brüllt. Der Hund murrt, bellt. Es hat jedoch der Lehrer hier, ſo viel wie möglich, die Einbildungskraft des Kindes in Anſpruch zu nehmen, damit es ahne, daß zwiſchen der Wortbezeichnung eine Verbindung, eigentlich eine Nachahmung oder Nachbenennung im Tone ſtatt habe, z. B. in den Worten Brummen, Murren, Knurren u. ſ. w. Endlich kommt er auf den Laut, welchen Menſchen von ſich geben. Er leitet vor Allem das Kind auf die Beſchränkung der Thierlaute und die Mannigfaltigkeit des menſchlichen Lautes (im Geſang) auf das Mißtönende und Widrige der Thierlaute in der Regel und auf

das Wohltönende der Menſchenſtimme u. ſ. w. Erſt nach dieſer Uebung, vermittelſt welcher der Zögling den Vorzug der menſchlichen Stimme vor jener der Thiere auffaſſen ſoll, kommt er zu dem artikulirten Laut und zur Sprache. — Aber ſehet, der Menſch kann nicht nur mit ſeiner Stimme ſteigen und fallen, er kann auch denſelben Ton beibehalten und doch einen verſchiedenen Laut von ſich geben (der Lehrer ſpricht nun in demſelben Tone die acht Laute und läßt ſie nachſprechen). Acht Veränderungen haben wir alſo gefunden. Aber der Menſch kann noch mehr, er kann dieſe Laute auch mit verſchiedenen Schallen ausſprechen, er darf nur die Stellung ſeines Mundes immer ein wenig verändern (nun läßt der Lehrer jedes Kind die Stellungen mit dem Munde nehmen, aus welchem die Mitlauter mit den Lauten ausgeſprochen werden, damit der Schüler durchaus Alles ſelbſt finde z. B. horch einmal: a und nun am, o und nun or, u und nun ur u. ſ. w. ſo kannſt du noch größere Worte ſprechen und wir wiſſen, wenn wir ſie hören, was du willſt, und wenn wir ſprechen, was wir wollen). Haſt du aber je von Thieren Worte ſprechen gehört? Was denn? Nur einen Ruf oder einen Geſang bei Vögeln. Nun gibt es aber Vögel, welche Worte ſprechen, wie der Menſch. Der Staar, die Elſter, der Papagei. Glaubſt du aber, daß ſie unter ſich ſprechen, um zu ſagen, was ſie wollen? Nein. Die Menſchen lehren ſie einige Worte und dann ſprechen ſie immer dieſelben. Wiſſen ſie alſo, was ſie ſprechen? Nein, aber wenn du ſprichſt, was willſt du dann? daß andere wiſſen ſollen, was ich ſagen will. Damit wir nun den Unterſchied recht deutlich einſehen, wollen wir doch, was ſo ein Vogel ſpricht und was wir des Tags nur gewöhnlich ſprechen, mit einander durchgehen.

§. 3.

Dritte Uebung, als Sprechübung*).

Die natürliche Ordnung des Ganges iſt folgende;

*) Die erſten Sprachübungen haben einen zweifachen Zweck, erſtens den Geiſt auf den Wortſchall und ſeine Bedeutung aufmerkſam zu machen, dadurch ſeine Thätigkeit anzuregen und ihn ſo aufgelegt zu machen, in ſich zu kehren; zweitens den Schüler im Sprechen ſelbſt zu üben, das iſt, ſowohl den Ausdruck für ſeine Vorſtellungen zu finden, als auch die Ausſprache zu berichtigen und zu verfeinern. Am zweckmäßigſten iſt es, das, was der Schüler in ſeinem alltäglichen Leben ſpricht, aufzufaſſen und es ihm ſo gleichſam zur Anſchauung zu bringen. Es muß auch hier eine Ordnung ſtattfinden; nur hüte man ſich bei dieſer Uebung eine Ordnung in feſtſtehenden Formen vorzuzeichnen; denn gerade hier muß dem leicht beweglichen Geiſte der freieſte Spielraum gelaſſen werden, ſo oft läuft man Gefahr, daß, anſtatt einer zweckmäßigen Geiſtesübung nur ein nach und nach auswendig gelernter und mechaniſch vorgebrachter katechetiſcher Prolog vor ſich geht.

A. Nach der Zeiteintheilung in Vormittag, Nachmittag und Abend.
B. Nach der Abſicht des Sprechens — anzugeben
a) Was man wünſcht,
b) Was man will.
c) Was man wahrnimmt (ſieht oder hört).
d) Was man thut.
e) Was man empfindet.
f) Was man denkt.
C. Nach der Art und Form der Sprache.
a) Frage und Antwort.
b) Angeben oder Urtheilen vom Erzählen.
c) Ausrufen, Rufen, Gebieten.
D. In Hinſicht auf Veränderung der Worte nach Zahl und Zeit.

Wir wollen nun, um leicht überſehen zu können, was wir des Tages ſprechen, unſern Tag eintheilen. In wie viele Theile? In Morgen und Abend; die Mitte iſt der Mittag, das Ende die kommende Nacht. Wenn du früh erwachſt, ſo fängt auch dein Reden an — was ſprichſt du da zu deinen Eltern und auch zu andern? Guten Morgen. Wohl! aber der Vogel ſpricht auch guten Morgen; was iſt nun für ein Unterſchied zwiſchen deinem Ausſprechen und dem des Vogels? Sprich: was willſt du mit dem „guten Morgen" ſagen? Willſt du bloß etwas nennen oder ausrufen, oder willſt du ſagen, was du weißt, oder ſagen, was du wünſcheſt? Was ich wünſche. So ſetze einmal dieſes Wort hinzu, wodurch du dich näher erklärſt. Ich wünſche einen guten Morgen. Was wünſcheſt du, wenn du einen guten Morgen wünſcheſt? Höre, der Vogel ſpricht auch guten Morgen, aber wünſcht er etwas dabei, ſpricht er es nicht den ganzen Tag fort? Sage mir daher, wann ſprichſt du guten Morgen und zu welcher Zeit ſprichſt du es nicht mehr? Nur Vormittag. Du wünſcheſt alſo Jemand, daß die Zeit Vormittag gut für ihn ſey? Ja. Was könnte denn den Leuten begegnen, daß dieſe Zeit nicht für ſie gut wäre? Höre, wenn dein Vater oder deine Mutter krank am Vormittage würde, oder wenn ſie ſich ärgern und mit dir unzufrieden wären — wäre dieß ein guter Morgen für ſie? Was wünſcheſt du alſo, das von ihnen entfernt bleibe und folglich was, das ihnen widerfahren ſoll? — Der Schüler muß nun, zur Uebung des Sprechens, ſelbſt alles Einzelne vorbringen. Auf dieſe Weiſe nimmt der Lehrer nach der Zeiteintheilung die Wünſche durch. — Denſelben Gegenſtand des Sprechens nimmt er

auch zum Stoff der Uebung nach der Form der Sprache, z. B. Wenn der Vogel auch gelernt hat: ich wünſche dir einen guten Morgen, ſo wird er ſtets daſſelbe ſagen, wenn auch viele Leute um ihn ſtehen. Was ſprichſt aber du? Sprichſt du auch „dir" oder wie ſprichſt du? So führt der Lehrer die Uebung durch alle andere vorgezeichneten Punkte durch.

§. 4.

Vierte Uebung.

Das Anſchauungs-Vermögen des Innern.

Der Lehrer läßt nun auch den Vorzug der Menſchen vor dem Thiere in der Sprache noch einmal mit aller Wichtigkeit auffaſſen und fordert den Schüler auf, ob er denn gar keinen Vorzug des Menſchen vor dem Thiere mehr denken könne. Auf die Antwort — nein, benützt er nun die Geſchichte, um das Innere des Menſchen anſchaulich zu machen. Er erzählt eine Geſchichte aus der Kinderwelt, in welcher Menſch und Thier unter derſelben Bedingung handelnd vorgeſtellt werden und wodurch ſich die Bemerkung aufdringen muß, daß das Thier erſtens ſich dumm beweiſe, zweitens auch wohl nicht anders handeln könne — ſeine Triebe nicht einzuhalten und zu überwinden vermöge, ſondern von ihnen überwältigt werde, folglich gar nicht frei handeln könne; dagegen der Menſch Nachdenken, Ueberlegung und folglich Verſtand beweiſe, auch gar nicht von ſeinem Trieb zu Etwas gezwungen werde, ſondern vielmehr ihn unterdrücken könne. Die Geſchichte, die jeder Lehrer nach ſeinen individuellen Verhältniſſen auf andere Weiſe modifiziren muß, wird immer folgende Hauptzüge haben müßen: Kinder kommen in ein Zimmer, wo Eßwaaren aller Art ſtehen. Sie ſind durch Laufen und Springen recht hungrig geworden, haben daher große Luſt und Begierde, ſich zu laben. Der Anblick und der Geruch der Speiſen iſt einladend — der Appetit und Hunger drängen zum Genuß — keine gebietende Perſon hält davon ab, ja es iſt gar keine zugegen. Furcht bleibt alſo auch ferne. — Man iſt im Begriff, zuzugreifen. Doch ein gutes Kind ruft den andern zu: halt: wißt ihr nicht, was nicht dein iſt, das rühre nicht an? Sie erkennen alle die Wahrheit ſeiner Worte. Allein ein paar zu hungrige Knaben meinten, ihr Hunger ſey doch gar zu ſtark und ſie müßten etwas eſſen. Der gute Knabe aber rief dieſen zu: ſchämt ihr euch nicht, daß ihr euren Hunger nicht unterdrücken und überwinden könnet? Seyd ihr wie die Hunde und Katzen? Auch mich hungert es ſehr und ich möchte gerne eſſen, aber ich kann doch warten, bis ich

etwas bekomme. Kommt, wir wollen warten, bis die Eltern kommen, dann werden wir ſchon etwas erhalten. Da ſahen dann alle ein, daß er Recht habe, ſie überwänden ihren Hunger und warteten auf die Zurückkunft ihrer Eltern. — Das Thier, was in der Geſchichte gegenüber geſtellt wird, kann nur der Hund ſeyn; denn er iſt es, dem man an und für ſich und wegen ſeines ſteten Umgangs mit den Menſchen, am meiſten Verſtand zuſchreibt. Er iſt es auch, der wegen ſeiner dem Menſchen mißfälligen Handlungen am meiſten gezüchtigt wird. Von ihm läßt ſich alſo vorzugsweiſe erwarten, daß er das Unrechtthun meide. Doch das arme Thier vermag ſich nicht davor zu bewahren und darum auch nicht vor Züchtigungen zu hüten. Der ſonſt ſo verſtändliche Pudel ſchleicht ſich auch ins Zimmer, verkriecht ſich aber unter die Bank, wird nicht wahrgenommen und bleibt. Kaum ſind die Kinder abgegangen, ſo tritt er hervor, gereizt von dem Geruch der Speiſen. Hunger hat er keinen, denn er iſt ſo eben gefüttert worden, und läßt ſich vielmehr vom Appetit hinreißen, zu naſchen. Zwar hat er darüber ſchon die ſchmerzlichſten Züchtigungen ausgeſtanden und ſollte ſich daran erinnern und denken, daß es ihm wieder übel gehen werde, wenn er naſcht. Allein es hilft nichts — der Appetit reizt ihn — er naſcht. Was denket ihr nun von dem Hunde, kann er wohl nur ein bischen Verſtand haben? Du denkſt doch wohl, wie es ihm gehen wird — aber er dachte nicht daran. Was dachte jener Knabe, als er mit den übrigen Kindern gerne gegeſſen hätte? Daß es nicht recht ſey. Was haben nun die Kinder bewieſen, daß ſie thun können und der Hund, daß er nicht thun kann? Jene, daß ſie denken konnten, was recht oder unrecht ſey; dieſer, daß er gar nichts dachte, nicht einmal an die Schläge. Doch er muß ſich derſelben erinnert haben, denn als er die Mutter ſah, lief er voll Angſt davon. Glaubſt du daher nicht, wenn er ſeinem Appetit hätte widerſtehen können, daß er es würde gethan haben? Nun denke dir erſt auch die Begierde, mit der er über die Speiſe herfiel. Er ſah nicht einmal darauf, was alles herunter fallen könnte und warf daher alles Geſchirr herab. War der Hund nicht ganz von ſeiner Begierde abhängig, da er ſich ſo von ihr hinreißen ließ? Er konnte gar nicht anders handeln. Und nun denke dir die guten Kinder, ſie hatten ſo groſſen Hunger. Dieſer trieb ſie zum Eſſen und doch überwanden ſie ihre Luſt und Begierde und giengen hungernd hinweg. Waren dieſe auch von ihrer Begierde abhängig oder — mußten ſie ihr folgen? Wer alſo, der Menſch oder das Thier iſt Herr ſeiner Begierde, oder

kann ſich feſt vornehmen, wenn ihn die Luſt ankömmt, es zu thun, es zu unterlaſſen, das Thier oder der Menſch? Wer aber ſeinem eigenen Willen folgen kann, etwas thun oder unterlaſſen kann, hat der gezwungenen oder freien Willen? — Zwei Hauptvorzüge ſind es alſo, welche der Menſch vor den Thieren hat, die man nicht ſieht, die er aber nur durch ſein Handeln beweist — welche ſind es? Verſtand und freier Wille. Sind dieß äußere oder innere Vorzüge? Innere, weil man ſie nicht ſehen kann. Dieſe Vorzüge haſt du und jeder Menſch — nicht wahr? Alſo gehören wir als Menſchen alle zuſammen, wie die Thiere von jeder Gattung. Sollen wir Menſchen daher nicht auch alle zuſammen einander gut ſeyn? Wenn wir es aber nicht ſind, iſt dieß nicht eine große Schande für uns vor den Thieren? Siehſt du nicht, wie alle Thiere von einer Gattung ſich zuſammenhalten? (Beiſpiele). Und die Menſchen, die noch dazu ſo vortreffliche Weſen einer Gattung ſind, ſollten die ſich nicht zuſammenhalten? Was ſagſt du daher von denen, die den Menſchen — ihres Gleichen — nicht nur nicht gut ſind, ſondern ſogar Böſes thun? Verdienen ſie dafür nicht Strafe, da der Hund und jedes Thier geſtraft wird, wenn es etwas Unrechtes thut? Verdienen aber Menſch und Thier gleiche Strafe? Ja. Du erinnerſt dich alſo nicht mehr daß das Thier nicht anders handeln kann? Verdient alſo das Thier wirkliche Strafe, wenn es etwas Unrechtes gethan hat? Aber der Menſch? Warum dieſer? Er hat Verſtand und freien Willen, er kann alſo denken, was recht oder unrecht iſt und das Rechte thun, das Unrechte laſſen. Wenn das Thier etwas Unrechtes thut, liegt da die Schuld an ihm? Nein. Aber wenn der Menſch Unrechtes thut, wer hat die Schuld? Er ſelbſt. Glaubſt du daher, daß man die Thiere ſtraft, wenn ſie etwas Unrechtes thun? Ja. Das wäre aber doch ungerecht, und die Menſchen ſollen und werden doch auch gegen Thiere nicht ungerecht ſeyn. Sie müßen alſo dabei eine andere Abſicht haben. Du haſt ſelbſt geſehen, das Thier kann ſich gegen ſeine Begierde nicht zurückhalten; allein, wenn man ihm mit Schläge droht, geht es da nicht zurück? Jetzt wirſt du einſehen, warum die Menſchen das Thier ſchlagen, wenn es etwas Unrechtes thut. Wollen ſie es ſtrafen, oder ihm Furcht einjagen, damit es das Unrecht nicht mehr thue? Das letztere.

§. 5.

Fünfte Uebung zur beſſeren Begründung der Begriffe vom Eigenthum, Vertrag und anderer in der alltäglichen Sprache vor-

kommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorſtellung von der ſittlichen Ordnung in einer Familie. —

Wenn einer einen freien Willen hat, ſo kann er thun, was er will — wie ſieht es nun aber in einem Hauſe aus, wenn mehrere Menſchen zuſammen ſind? Dieſe haben alle ihren freien Willen? Sie können alſo thun, was ſie wollen? Und wer einen freien Willen hat, kann auch Sachen und Thiere, die keinen freien Willen haben, gebrauchen — nicht wahr? Aber, wenn nun ein Menſch dazu kömmt, und die nämliche Sache auch gebrauchen will, z. B. zwei Menſchen die zuſammen wohnen wollen, gehen mit einander ſpazieren und der eine ſieht einen Platz mit Obſtbäumen beſetzt, die gehörten noch keinem andern Menſchen. Er könnte ſie alſo für ſich gebrauchen — nicht wahr? Allein der mit ihm geht, wird der ſie nicht auch für ſich haben wollen? Nun wollen alſo zwei freie Menſchen die nämliche Sache; was kann und wird es nun abgeben? Und in was kann der Streit übergehen? Und wer müßte in der Schlägerei unterliegen? Das wäre nun nicht recht, daß es bloß nach dem Willen des Stärkeren ginge — wie ſoll aber nun das Ding gehen, damit ſie beide die Sache mit freiem Willen gebrauchen und gut beiſammen bleiben? Du denkſt nach! — Wie wäre es denn, wenn einer ſo klug wäre und ſagte zum andern: Du! wir wollen uns mit einander vertragen und daher wollen wir mit einander ausmachen, was und wie viel ein jeder von dieſer Sache haben ſoll. Nun, gebrauchen nicht beide ihren freien Willen? Können ſie nicht beide die Sache ungeſtört benützen und gut beiſammen ſeyn? — Sie haben alſo etwas mit einander ausgemacht, damit ſie ſich zuſammen — *vertragen*. Wie wollen wir daher das, was ſie gethan haben, beſſer heißen, als ſie haben — einen Vertrag *gemacht*. Was nun beide mit einander ausgemacht haben, muß das nicht auch *feſt* ausgemacht bleiben? Es kann alſo betrachtet werden, als wie eine verſchloſſene Thüre, die man nicht mehr aufſchließen kann und darum ſagt man, um dieſes Feſte auszudrücken, anſtatt *Vertrag machen*, *Vertrag ſchließen*.

Wenn nun auf dieſe Art die Sachen ſo gut mit einander ausgemacht werden, ſo gehört die eine Sache dem einen und die andere dem andern, oder ſie iſt dem einen oder jenem *eigen*, ſein *Eigenthum*, darf mithin von keinem andern angetaſtet werden. Aber der Eigenthümer darf auch von keinem andern geſtört werden, er darf ſein Eigenthum gebrauchen wie er will, nicht wahr? Und muß auch Niemanden etwas davon mittheilen, wenn er nicht will? Aber du ſieyſt, auf dieſe Weiſe würde doch wieder jeder für ſich beſtehen und die Leute

würden nicht so gut beisammen seyn, wenn jeder mit Eigensinn nur sein Eigenthum für sich allein gebrauchte. Denn denke dir, der eine hätte an etwas Mangel, der andere an etwas Ueberfluß — und so auch wieder dieser an etwas Mangel und der andere Ueberfluß — jeder wollte aber nur sein Eigenthum gebrauchen. Wäre dieses ein kluges, angenehmes Zusammenseyn? Wäre es nicht gescheider und besser, wenn die Menschen, die zusammen wohnen wollen, auch in allem einander so unterstützen, daß alle wohl bestehen und zufrieden leben könnten? (Durch Beispiele wird nun diese vielseitige Unterstützung erklärt und vor Augen gehalten, damit das Kind sich ganz der Idee des guten Familienlebens bemächtige).

Wenn aber mehrere zusammen leben wollten, da müßte denn wohl unter ihnen eine recht gute dauerhafte Ordnung herrschen, sonst würde es immer wieder Zwist und Hader geben. Wie sollte nun dieses möglich seyn, wenn ein Jeder anordnen wollte, was geschehen soll, oder wenn einer nur anordnete? Ist es nicht auch so in deinem Hause — wer hat dort zu befehlen und anzuordnen? Was haben alle andere zu leisten? Wie sollen aber alle gegen einander selbst seyn? — Hast du früher nicht gesagt, die Menschen sollten als so vorzügliche zu einer Gattung gehörende Wesen, auch recht gut zusammen seyn — und es würde gar kein gutes Leben seyn, wenn die Menschen, welche zusammen leben, so sehr auf ihr Eigenthum und Recht hielten, nur dasjenige unterließen, wozu sie verbunden wären und Nichts einem zu Gute thun wollten, wenn sie nicht müßten? Du hast darum selbst gesagt, wenn die Menschen zusammen leben wollten, so müßten sie einander unterstützen, einander helfen — nun sage, wie sollten erst die zusammen und gegen einander seyn, die in Einem Hause wohnen und zu einer Familie gehören — Eltern, Geschwister, Verwandte, Dienstboten? Es werden nun alle Familien-Liebespflichten, Tugenden, so wie die entgegengesetzten Mängel aufgezählt, ihre Annehmlichkeit und Schönheit in der Beobachtung eben so, wie das Häßliche und Nachtheilige des Entgegengesetzten dargestellt.

§. 6.

Sechste Uebung.

Zum nähern Unterricht über die Hausthiere, mit besondern ökonomischen, technologischen und gemüthlich bildenden Rücksichten.

Der Lehrer führt die Thiere wieder der Reihe nach auf und läßt bei jedem, in wie weit es das Bedürfniß seiner Schüler fordert, die ökonomischen und thechnologischen Vortheile von jedem, oder auch die von einem zu gewährenden Annehmlichkeiten aufzählen. Der Zweck

dieſer Uebung iſt, erſtens das Anſchauungs-Vermögen wieder mehr zu ſchärfen, zweitens durch die Erkenntniß der vielſeitigen Vortheile der Thiere die Geringſchätzung derſelben zu verhüten und der Mißhandlung derſelben vorzubeugen, ſo wie von Jugend auf dem Menſchen eine gewiſſe Sorge für die Pflege und Wartung der Thiere, eine Art von Dankbarkeit und mittelſt dieſer humane Geſinnung einzuflößen, dadurch aber auch das Wohlwollen für Menſchen zu erhöhen; drittens die Sprache des Kindes zu bereichern und endlich — es dahin zu bringen, daß es allen von Handwerkern und Künſtlern bearbeiteten, aus dem bekannten Thierreich entnommenen Stoff, den es an und für ſich ſieht, in ſeinem Leben mit beſtimmterem Bewußtſeyn anſchaut und auf dieſe Weiſe ſchon auf die Vorſtellung einer wechſelſeitigen Abhängigkeit und Unterſtützung geleitet werde.

Nachdem der Kreis der Hausthiere von der Anſicht ihres vielſeitigen Nutzens durchwandert worden iſt, wird der Schüler, noch auf die ſchädlichen Hausthiere geleitet. Die Abſicht dieſer Uebung geht dahin, die Aufmerkſamkeit und Behutſamkeit zu lehren. Erſtere muß in der Hinſicht empfehlungswürdig erſcheinen, um ſich vor dem Nachtheile ſolcher Thiere zu hüten; die zweite, um ſich auf eine zweckmäßige und ungefährliche Weiſe davon zu befreien.

§. 7.

Beſondere Rechnungs-Uebung. *)

Einen beſondern Vorzug der Menſchen vor dem Thiere haben wir noch außer Acht gelaſſen. Das Thier kann nicht rechnen. Haſt du noch keine alte Henne mit ihren Jungen beobachtet, wenn ihnen Futterkörner vorgeworfen werden — glaubſt du nicht, daß ſie als Mutter einem jeden Jungen ſo viel Körner, wie dem andern gönnt und wenn ſie es vermöchte, ihm zutheilte? Allein du ſiehſt wie unordentlich bei

*) Die erſte Rechnungs-Uebung bezog ſich nur auf das Zuſammenſetzen der Zahlen, nun muß der Schüler auch mit der zweiten, der entgegengeſetzten, d. h. der Theilung derſelben bekannt gemacht und darinnen geübt werden. So wie die Haupt-Einſchränkung des Rechnens darin geſetzt werden muß, daß durchaus nur von 1 — 10 gerechnet wird, ſo muß auch hinſichtlich der Rechnungsarten (species) die Beſchränkung eintreten, daß nur zwei angenommen werden, nämlich Zuſammenſetzen und Theilen — Combiniren und Dividiren. Wird das Erſte durch Einheiten vollbracht, ſo heißt es Zählen, geſchieht es durch Verbindung mehrerer Vielheiten nacheinander, ſo heißt es Addiren, geht es aber in Verbindung mehrerer Vielheiten zugleich vor ſich, ſo heißt es Multipliziren, und iſt nur ein Addiren mit ſchnellerem Ueberblick der Zahlen. Wenn das zweite eine ungleiche Theilung iſt, ſo iſt es Subtrahiren, iſt es eine gleiche Theile durch mehrere Theile ein — Dividiren. Auf dieſe Weiſe wird nun und zwar mit Benützung der erſten Beſchränkung der Unterricht im Rechnen ungemein erleichtert, aber auch

dem Aufzehren der Körner verfahren wird. An ein Ein- und Abtheilen iſt demnach hier nicht zu denken. Allein ſtelle dir vor, eine Mutter wollte vier Kindern Birnen und Aepfel geben und zwar jedem gleichviel, wie ſie ſie alle gleich gerne hat; theilt ſie davon nicht jedem gerade ſo viel mit, als auf eines kömmt? Wenn ſie aber einem von den Kindern ſagte: Hier haſt du einen Teller voll Birnen, die gehören euch vier. Du theilſt ſie aus; was würdeſt du thun — nicht auch gleich austheilen? Nun käme es darauf an, ob du es vermöchteſt. Laß es uns einmal verſuchen. Auf dem Teller waren 8 Birnen. Vier ſind Euer. Eines erhält ſo viel als das andere, wie viel kommen auf Eines, oder wie viel gleiche Theile ſind in acht, wenn es nur auf vier getheilt werden ſoll? Zwei. Allein denke dir, es war eine Schüſſel voll Birnen und ſie enthielt 80, was thuſt du nach deiner früheren Art zu rechnen? Ich ſage: 4 in 8 theilt ſich 2mal und ſetze zig hinzu, zweizig oder zwanzig. Wann es aber 6 Kinder ſind, die 80 Birnen zu theilen haben — wie nun? Sechs in acht gerade aus einmal. Zwei größerer Art ſind übrig, oder zwanzig kleinerer Art. Dieſe theilen ſich auf ſechs in drei und zwei bleiben übrig. Von jedem dieſer

---

zugleich das Denkvermögen mit geübt, weil der Schüler nicht bloß im Anſchauen der Zahlenverhältniſſe ſich übt, ſondern wegen der Art des dabei beobachteten Verfahrens immer zugleich den Grundſatz „Nichts ohne zureichenden Grund" mit auffaſſen muß. Die neue Uebung, (welche hier nur angedeutet werden kann) geht ſtufenweiſe in folgender Art vor ſich: a) jede Aufgabe hat anfangs die Theilung aller geraden Zahlen in ihren Hälften zum Gegenſtand, z. B. $4/2$ $6/2$ $8/2$ $10/2$; b) dieſelbe Uebung geht ſodann im Theilen in Drittheilen derjenigen Zahlen vor ſich, welche ſich ohne Brüche theilen laſſen, z. B. $6/3$ $9/3$; c) dieſelbe Uebung wird kurz mit Zehnern durchgenommen, um nach dem frühern Grundſatze dieſe Theilung wie in den Einzelnheiten zu behandeln. Durch Abſchneiden des zig oder ſich, z. B. $80/4$ wird ausgeſprochen $8/4$; d) nach dieſer Uebung kommt das Theilen durch Zehner, wo der Diviſor die Zahlen von gleicher Größe nicht ganz aufzehrt und das übrig gelaſſene entweder in Hälften oder Drittheile, Viertheile, oder in noch kleinere Abſtufungen zu theilen bleibt, jedoch immer ohne Bruch, z. B. $5/80$. Man ſpricht: fünf in acht, = 1 d. i. Zehner = 5 + 3 Zehner = 6 Fünfer: folglich fünf in ſechs Fünfer; wieder 1, d. i. 1 Fünfer und 5 Einzelne und dieſe wieder getheilt; folglich iſt das Ganze in drei verſchiedene Einer getheilt; den erſten, der einen ganzen Zehner giebt, den zweiten, der einen halben Zehner beträgt und den dritten, der nur iſt, was er dem Nahmen nach iſt, d. i. Einzer. — Bei dieſer Operation wird der Verſtand immer in Thätigkeit geſetzt. Die weitere Uebung geht durch folgende Zahlen, wo das übrig gebliebene Quantum ſich in einen Bruch auflößt, der die Theilung nach dem Verhältniß des Diviſors annimmt, z. B. $80/6$. Nach den frühern Operationen wird das Null oder Zig in der Ausſprache abgeſchnitten. Sechs in ſechs', eins (und zwar zweiter Größe) nämlich 10, bleiben 2 zweiter Größe, oder 20 erſter; folglich theilt ſich dieſes Quantum in 3 und 2 in der Art, daß jeder der Sechſe ſeinen Theil davon nimmt. Das Diviſum beträgt demnach $13\,2/6$ Theil.

zwei erhält ein jedes Kind einen — alſo den ſechsten Theil; folglich jedes Kind einen Theil größerer Art oder Zehn und drei kleinerer Art, oder dreizehn Ganze und zwei Sechstheile.

Dritter Uebungs-Curs.

Die Bedürfniſſe der beiderſeitigen Bewohner des Hauſes in Bezug auf die Wohnung.

A.

Zur Begründung der Elementarbegriffe einer topographiſchen Zeichnung, zu erweiterten naturhiſtoriſchen und technologiſchen Kenntniß, zur Erhöhung des guten Geſchmackes durch Anſchauung der Symmetrie.

B.

Zur Erleichterung der praktiſchen Anſicht des häuslichen Rechts, ſo wie der häuslichen Güte.

Erſte Uebung.

§. 1.

Das Bedürfniß der Wohnung ſelbſt.

Der Lehrer ſetzt nun ſeine entwickelnde Unterredungen fort. Der erſte Gegenſtand der Ordnung nach iſt das Bedürfniß der Bewohner in Bezug auf die Wohnung, als ſolcher. Wir ſahen, daß im Hauſe Menſchen und Thiere zuſammen wohnen. Wohnen ſie aber in einem Gemach ungeſondert beiſammen? Welche Thiere ſondert man von der Wohnung des Menſchen ab? Wenn du nun ſelbſt ein Haus einzurichten hätteſt, wie würdeſt du die Abtheilung machen? Siehe hier unſer Haus. Ich nehme dir das Dach ab, ich ziehe alle Wände heraus. Alle Zimmer ſind alſo hinweg. Wir haben nun nichts, als die Einfaſſungs-Wände. Du ſollſt demnach ſelbſt angeben, wo du Wände einſchieben laſſen willſt, um geſonderte Wohnungen zu erhalten. Damit du es noch leichter angeben kannſt, ſo zeichne hier die Vierung der Wände und nun gebe durch Linien die Wände an, welche du willſt hineinziehen laſſen, damit du zuerſt eine Abtheilung der Wohnung für die Menſchen und dann eine für die Thiere erhälſt. (Der Schüler theilt nun das Ganze in zwei gleiche Hälften.) Sage aber weiter; findeſt du, daß überall mehrere Menſchen zuſammen in einem Zimmer den Tag durch wohnen und auch des Nachts zuſammen ſchlafen? Wenn es auch der Fall wäre, fändeſt du es für geſund und ſchicklich? Wenn du ein Thier oder einen Menſchen recht warm ſiehſt, bemerkſt du nichts aus ſeinem Körper gehen? Der Körper der Thiere

und Menſchen dünſtet alſo aus? Wenn du deine Haut recht genau anſiehſt, ſo bemerkſt du ſogar die kleinen Oeffnungen darin, wodurch die Dünſte ausſtrömen, nicht wahr? Du haſt aber bemerkt, daß der Körper mehr ausdünſtet, wenn er warm wird und wann glaubſt du alſo, daß die Menſchen, wenn ſie zuſammen wohnen, mehr ausdünſten, bei Tag oder bei Nacht? Und wohin gehen dieſe Ausdünſtungen der im warmen Bett liegenden?

Wie muß hiedurch die Luft werden? Nun iſt das Schlafzimmer geſchloſſen, die Luft die unreine kann nicht ausſtrömen und die Menſchen ſind von ihr umgeben, müſſen ſie einathmen, was wird dieß in Hinſicht ihrer Geſundheit verurſachen? — Welche Abtheilungen würdeſt du daher wieder in der Menſchen Wohnung machen, wenn mehrere beiſammen wohnen? Gut, triff ſie nun und ſetze eine Wand mit einer Linie zwiſchen dem Wohn- und Schlafzimmer. Was iſt nun noch weiter nöthig? Die Küche. So wird fortgefahren mit allen Hausabtheilungen und jede derſelben mit Linien angegeben, bis endlich der ganze Bauriß vor dem Auge des Schülers und durch eigene Geiſtes- und Hände-Thätigkeit entſtanden iſt.

§. 2.

Zweite Uebung.

Erſtes Bedürfniß in der Wohnung.

Stufenweiſe werden alle zur Wohnung erforderliche Bedürfniſſe in der Art durchgenommen, daß das Kind wieder alles ſelbſt finden und aufzählen kann.

Das erſte im Wohnzimmmer ſind: Tiſche, Seſſel, Stühle oder Bänke; denn die Menſchen können nicht immer zuſammen *ſtehen* und *gehen*. Das erſte im Schlafzimmer ſind die *Betten*, das zweite für das Wohnzimmer wenigſtens iſt der *Ofen*, dann kommen Schränke zum Schutz der Kleider gegen Staub u. ſ. w. Wenn all dieſe Bedürfniſſe aufgezählt ſind, wird eine neue Uebung begonnen, um die naturhiſtoriſche, phyſiſche und technologiſche Kenntniß dabei zu erweitern. Hiebei muß jedoch der wichtige Unterſchied zwiſchen Knaben und Mädchen, und bei erſteren zwiſchen denen, die zum höhern und denen, die zum bürgerlichen Leben beſtimmt ſind, genau beobachtet werden.

§ 3.

Dritte Uebung.

Die Unterbringung der Hausgeräthe.

Der Lehrer zeichnet in das Quadrat, welches das Hauptwohnzimmer

vorſtellt, die Thüre, Fenſter und die Thüre zum Nebenzimmer. Er gibt nun folgendes Geräthe zu ſtellen auf: einen Tiſch, zwei Kommode, ſechs Stühle. Das Kind hat nun nach ſeinem Gefühl der Symmetrie die Stellung vorzunehmen, dabei aber zugleich Thüren und Fenſter zu berückſichtigen. So wird die Urtheilskraft und der Geſchmack geübt.

§ 4.

Vierte Uebung.

Zur Erweiterung der moraliſchen Anſichten.

Es wird dem Kind die Erklärung abgelockt, daß nicht nur die Entfremdung des fremden Eigenthums, ſondern auch die geringſte Verletzung deſſelben Unrecht ſey. Dieſe Anwendung von dem Begriff das Unrechts wird nun auch auf die Unverletzlichkeit des Verſchluſſes eines Eigenthums ausgedehnt. Das Kind muß auch das Aufſperren eines fremden Kaſtens, Schrankes u. ſ. w. als widerrechtlich kennen lernen, und ſollte es auch nur aus Neugierde geſchehen, damit ihm der Gedanke an die Unantaſtbarkeit eines fremden Eigenthums gleichſam heilig werde. Dagegen ergiebt ſich aber in dem nun erregten Gedanken an die wechſelſeitigen Bedürfniſſe des Mittheilens, Lehnens und der Aushilfe unter Dienſtbothen und Kinder des Hauſes mittelſt eingemiſchter, erbaulicher Geſchichten eine vortreffliche Uebung zur Erregung und Belebung des ſittlichen Gefühls und der liebevollen Gemüthlichkeit. Den Schluß machen endlich hier Sprüche mit und ohne Reimen und Liedchen, welche dieſes Familien-Verhältniß von der ſchönſten Seite bezeichnen. Die Uebung im Zeichnen hat die Zeichnung der verſchiedenen Hausgeräthſchaften zum Gegenſtand, wobei der Lehrer Veranlaſſung findet, den äſthetiſchen Geſchmack immer mehr zu erheben. — Nun folgt der 4te Curs als die eigentliche Brücke zum Unterricht.

Vierter Uebungs-Curs.

§ 1.

Erkenntniß der Sprache als Mittel der wechſelſeitigen Mittheilung und darum als höchſtes Bedürfniß des geſelligen Zuſammenſeyns.

Der Lehrer ſchildert nun ein vollkommen eingerichtetes Haus und fragt, ob ſich darin die Menſchen recht wohl befinden könnten und würden, da es ihnen ja an nichts fehle. Es hat den Anſchein — allein eine Geſchichte, die der Lehrer nun von einer unter ſich feindſelig geſtimmten Familie vorträgt, die aus Mangel der wechſelſeitigen Unterredung nicht zuſammen zu leben vermochten, bringt den Schüler

zur Beſinnung und Ueberzeugung, daß das wechſelſeitige Unterreden höchſt nothwendig, folglich das erſte Bedürfniß des menſchlichen Zuſammenſeyns — die Sprache ſey. Es wird jetzt eine neue Sprachübung mit dem Schüler angeſtellt, indem die alltäglichen Reden, die in der Familie vorkommen, aufgeſucht und wiederholt werden. Der Zweck dieſer Sprachübung iſt die ebengedachte Ueberzeugung im Schüler zu gewinnen, folglich in ihm immer anſchaulicher den Begriff der menſchlichen Sprache als Mittel des geſelligen Umgangs hervor zu heben. Ein zweiter Zweck iſt, zugleich die Sprache des Kindes immer als Rede zu berichtigen und zu verfeinern und ſo es auf den erſten wirklichen Unterricht in der Sprache, welcher im Leſen und Schreiben beſteht, vorzubereiten.

Der Gang dieſer Sprachübung geht wieder durch die vier Hauptgegenſtände der Unterredung, die wir oben im zweiten Uebungs-Curſus ſchon vorgenommen haben, nämlich die Aeußerung

1) Unſerer Wünſche.

2) Die Angabe unſerer Wahrnehmungen.

3) Die Angabe unſerer Empfindungen und Gefühle.

4) Die Angaben unſerer und anderer Thaten und unſerer Gedanken über einen Wunſch, eine Wahrnehmung, eine Empfindung, ein Gefühl.

Die früher nur zu der Abſicht vorgenommene Uebung, um dem Kind zu zeigen, daß wir bei unſerer Sprache vor dem Thiere den Vorzug der Mannigfaltigkeit und des Bewußtſeyns haben, wird nun zu dem Zweck erweitert, um dem Schüler die Wohlthat, ja das Bedürfniß der Sprache bemerkbar zu machen. Der Lehrer erhält daher hier das herrlichſte Feld der Unterhaltung, der kindlichen Selbſtbelehrung, der Uebung der Einbildungskraft, des Vorſtellungs-Vermögens des Innern, der Urtheilskraft und der Sprache ſelbſt. Nach dieſer Uebung tritt nun

§. 2.

Die zweite Sprachübung ein, welche dahin abzielt, das Kind zu der Erkenntniß zu bringen, daß es nicht bloß eine Sprache fürs Ohr, ſondern auch eine Sprache fürs Geſicht gebe und daß es hier nur auf Mittel ankomme, ſich den andern über die vier vorhin vorgenommenen Gegenſtände verſtändlich zu machen. Der Schüler wird alſo um ſeine Meinung ausdrücklich befragt, ob man wohl immer nur auf die Weiſe ſprechen müſſe, daß der Schall des Worts aus dem Munde ins Ohr gehe? Wie läßt ſich noch anders eine Mittheilung möglich machen?

Kann man nicht auch durch Zeichen, z. B. durch Winken u. ſ. w. oder Gebährden ſprechen? Wenn ich dir nun winke, womit ich ſagen will: „komm her zu mir!“ haſt du etwas gehört oder geſehen? Alſo gibt es auch eine Sprache für das Geſicht.

Hierauf folgt die Frage, ob man, um immer zu wiſſen, was eine Sache ſey, nöthig habe, die Sache ſelbſt zu ſehen, oder ob die Anſchauung des Bildes nicht ſchon hinreichend ſey, z. B. ob man nicht eben ſo gut ſage: Das iſt ein Baum oder eine Roſe, man möge den Baum oder die Roſe wirklich ſehn, oder ihr Bild im Gemählde oder in der Zeichnung vor ſich haben. Die Folgerung, welche der Lehrer hieraus ziehen läßt, daß man auch die Sprachzeichen nicht immer in der Wirklichkeit ſehen müſſe, ſondern daß man dafür auch Zeichnungen derſelben wählen könne und auf dieſe Weiſe im Stande ſey, auch mit Leuten zu reden, denen man wegen Entfernung auch keine Zeichen vormachen könne.

Graſer will nun, daß der Lehrer zuerſt die Kinder mit einer Zeichenſchriftſprache bekannt mache und durch das Schwierige, ſo wie das Unvollkommene, auf dieſe Weiſe ſeine Gedanken gegen eine entfernte Perſon auszudrücken, das Gefühl des Unmuths beim Schüler errege, ſo wie die Begierde und das Bedürfniß, eine leichtere und zweckmäßige Mittheilungsart kennen zu lernen. Auf dieſem Punkt angelangt, ſoll nun der Schüler zum Schreibunterricht geführt werden und zwar zu dieſem vor dem Leſeunterricht — denn er ſagt: der nächſte Zweck des Unterrichts, ſo wie der Gang der Natur fordern, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht werde, zuerſt muß das Wort in der Schrift dargeſtellt werden, ehe geleſen werden kann und ſoll der Menſch bei dem Erwerb dieſer Kenntniß und Kunſt nicht maſchinenmäßig behandelt werden, ſo muß er, ehe er leſen ſoll, erſt die Einſicht in den natürlichen Gang erhalten, wie es zugieng, daß hier Zeichen erſcheinen, welche für articulirte Töne daſtehen und den Anſchauenden zum Hervorbringen deſſelben auffordern ſollen.

Graſerſche Leſelehrart. Das Leſen, ſagt Graſer, iſt nichts anders, als das Vernehmen der Rede eines andern in ſchriftlicher Sprache. Dem zu Folge ſetzt das Leſen die Kenntniß einer ſchriftlichen Sprache voraus. Es kann mithin das Leſen-Lehren der Kenntniß der Schrift nicht vor gehen, ſondern muß erſt dem Schreiben nachfolgen. — Der Unterricht zur Erörterung des Begriffs einer ſchriftlichen Sprache oder Schriftſprache ſetzt die Kenntniß oder den Begriff der Sprache überhaupt voraus. Iſt dieſer allgemeine Begriff entwickelt, dann erſt muß aus der

Erfahrung dem Schüler nachgewieſen werden, daß es eine Sprache fürs Ohr und eine für das Geſicht gebe.

Der Leſeunterricht iſt mit dem geſammten Menſchenunterrichte innigſt verbunden, darf daher auch nicht als ein abgeſonderter Unterrichtsgegenſtand behandelt und die übrigen Unterrichtszweige dürfen nicht außer Verbindung gelaſſen werden. Ausgehend von dem Grundſatze, daß nur eine Kenntniß aus der andern entwickelt werden müſſe, hat der Lehrer, der auch im Leſen und Schreiben unterrichten will, vorerſt auf die Entwickelung des Begriffes der menſchlichen Sprache zu ſehen und ſucht daher die Voridee, aus welcher derſelbe entſpringt. Dieſe iſt die Idee des Bedürfniſſes der Menſchen beim geſelligen Zuſammenleben. Um auf dieſe Idee den Schüler zu leiten, führt er ihn in den Familienkreis, um dort das menſchliche Zuſammenleben anzuſchauen. Der Wohnplatz, das Haus, die Einrichtung deſſelben, ſeine Geſtalt, Beſtandtheile, ſeine Bewohner, ihr Verhältniß unter ſich, ihre Bedürfniſſe — alles das bietet dem Lehrer die reichſte Quelle zur Unterhaltung mit dem Schüler. Hiedurch werden deſſen Vorſtellungen und Begriffe geordnet und aufgehellt, der Verſtand geübt, und ſo führt nun der Lehrer ihn zur Kenntniß der Schriftſprache, indem er als Vorübung denſelben auf die vorkommenden Figuren, als die Elemente einer Schrift aufmerkſam macht, ihm Anleitung gibt, das Anſchauungsvermögen zu ſchärfen und ſeine Hand zu üben.

Iſt dieß geſchehen, hat dieſe Elementarſchule des Schülers Seelenvermögen angeregt und zum Auffaſſen herangebildet, ſo iſt auch der Uebergang zum eigentlichen Unterrichte gebahnt.

Das Element alles Unterrichts iſt die Sprache. Mit ihr beginne alſo der Lehrer ſeinen Unterricht, entwickle die Idee derſelben und leite den Schüler auf die Begriffe einer mündlichen und ſchriftlichen Sprache. Ihn ſtellend in ſein Leben, läßt er ihn ſelbſt die Erfahrung machen, daß es eine Sprache für das Ohr und das Geſicht gebe. Die bekannten Geſtikulationen, Geberden, Mienen u. ſ. w. bilden ihm für jetzt die Sprache für das Geſicht. Nun zeigt der Lehrer, daß für unſer Auge und für unſere Begriffe es von gleicher Bedeutung ſey, die Sache ſelbſt oder ihr Abbild zu ſehen. Hieraus fließt die Folgerung: daß auf ſolche Weiſe eine Schriftſprache entſtehen könne, wenn nämlich die Geſtikulationen, Gebehrden u. ſ. w., welche Wörter oder ganze Reden bedeuten ſollen, anſtatt in der Wirklichkeit, in der Abbildung dargeſtellt werden.

Iſt dieſer Gedanke vom Kinde aufgefaßt, ſo läßt der Lehrer daſſelbe die Buchſtabenſchrift als das natürlichſte, leichteſte und angenehmſte Mittel einer ſolchen Schriftſprache kennen lernen. Es beginnt nun die vortheilhafteſte Uebung für Aug' und Ohr des Schülers, indem der Lehrer die Wörter in ihre Beſtandtheile für Aug' und Ohr auflöst, und auch vom Schüler auflöſen läßt. Die Folgerungen, welche der Lehrer aus dieſer Uebung ziehen läßt, ſind: fünf Sprachlaute haben wir kennen gelernt, ſie beſtehen in: a, u, o, e, i.

Am freioffenſten iſt der Mund, wenn er den erſten tönt; die untere Lippe hebt er etwas in die Höhe, wenn er den zweiten hervorbringt; zur Kreisfigur geſtaltet er ſich, wenn er den dritten lauten läßt; in eine Eyform drückt er ſich, wenn er den vierten von ſich gibt und er zieht ſich enger wieder zuſammen, in geſpitzter Form, wenn er den fünften hervordrängen will. Es gibt drei Sprach- oder Artikulir-Inſtrumente, die Zähne, die Zunge und die Lippen. Der Lehrer hat die Stellung des Mundes, die ſich bei der Hervorbringung eines jeden einzelnen Tones verändert, als eine Figur aufzufaſſen und wo möglich nachzubilden, ſo daß die Abbildung einer jeden Stellung zum Buchſtaben wird *). Nun beginnt der Lehrer den eigentlichen Schreibunterricht, zur größten Freude der Schüler, auf eine ganz lebendige Weiſe. Der Schüler hört, ſieht und zeichnet, und bildet mithin ſo ſich ſelbſt ſeine ganze Buchſtabenſchrift, ohne ſie einer todten und ſteifen Vorſchrift nachzubilden. Wie die erſte Beſchäftigung des Schülers bei dieſem Schreib- und Leſeunterrichte geiſtig iſt, ſo auch die fortgeſetzte Uebung, denn kein Buchſtabe wird vor- und nachgezeichnet, ſondern immer werden nur Worte, als Beſtandtheile einer Rede, dictirt, und der Schüler hat bei jedem Worte, das er vernimmt, darin ſeine Beſchäftigung zu ſetzen, das vernommene Wort in ſeine Beſtandtheile aufzulöſen, dieſe zu zählen und beim Niederſchreiben keinen außer Acht zu laſſen; aber dabei auch das Wort in ſeinem eigenen Munde zu wiederholen, oder gleichſam nachzuſprechen und ſo ſich auch jeden Beſtandtheil des Wortes, oder die Stellung des Mundes, die ihn hervorbringt, ſich zu vergegenwärtigen, um nun deſto ſicherer auch die

*) Die Buchſtaben werden alſo hier (und dieß iſt beſonders ein ganz charakteriſtiſches Merkmal des Graſerſchen Verfahrens) nicht als willkührlich angenommene Zeichen, ſondern als Bilder des ſprechenden Mundes, als Abbildungen derjenigen Mundſtellungen (Sprachwerkzeug-Thätigkeiten) welche bei Hervorbringung der verſchiedenen Buchſtabenlaute am ſprechenden Munde bemerkbar ſind, aufgefaßt. Dabei wird die lateiniſche Schrift zu Grunde gelegt, weil ſie die regelmäßigſte und einfachſte iſt.

wahre Abbildung deſſelben oder den treffenden Buchſtaben hinzuſetzen. Bei der Auflöſung oder Zerlegung der Wörter in ihre einfache Beſtandtheile (Laute) ſowie auch bei Zuſammenſetzung und Verbindung der letztern zu Wörtern wird alſo weder buchſtabirt, noch lautirt, ſondern elementirt, d. h. es wird nach Hervorhebung der Stimmlaute, als der Sprachtöne, für die Mitlaute (Conſonanten) weder der Buſtabenname (wie beim Buchſtabiren), noch der Buchſtabenlaut (wie beim Lautiren) angegeben, ſondern bloß die Mundſtellung (Mundbewegung) die zur Hervorbringung jedes Mitlauts erforderlich iſt, gezeigt und ſomit bei jedem Laute bis auf ſein Element oder ſein Entſtehen und erſtes Werden zurückgegangen, was denn auch die Benennung „Elementiren" begründet. Die Mitlaute kommen beim Elementiren nie einzeln vor, ſondern immer nur in Verbindung mit Vocalen; ja ſie erſcheinen gleichſam nicht als Laute, ſondern bloß als die beſondern Schälle, Beſtimmungen oder Modificationen, mit welchen ein Stimmlaut (Vocal), wenn ihm dieſe oder jene Mundſtellung vorangeht oder nachfolgt, ausgeſprochen wird. — So wie endlich beim Schreiben der Schüler ſtets mit Gründen zur Orthographie und Kalligraphie angehalten werden kann, ebenſo kann und muß er auch beim Leſen dazu angehalten werden, beim Anblick eines Wortes ſo den Mund zu ſtellen, wie die Abbildung in dem Buchſtaben ihm vor Augen ſteht und er darf nur ſtets angehalten und geübt werden, mit den Stellungen des Mundes den Buchſtaben beim Anblicke derſelben ſchnell zu folgen.

Die Methode ſchreitet im Aufführen der Buchſtaben in einer natürlichen Stufenfolge fort, bis die Kinder nicht nur alle Wörter, ſondern auch Sätze ſchreiben können. Hierauf folgen die großen Buchſtaben, ſodann wird die deutſche Druckſchrift aufgeführt und mit der lateiniſchen verglichen.

Eine beſondere Eigenthümlichkeit dieſer Leſelehrart iſt noch die, daß nie ein Buchſtabe noch Sylbe an und für ſich geſchrieben werden darf, ſondern ſtets ein Wort. Allein auch das Wort muß ſeinen Sinn und ſeine Bedeutung haben und dieſe kann es nicht anders erlangen, als wenn es in einem dem Kinde verſtändlichen Satze vorkömmt. Doch auch der Satz wird erſt dann eine vollſtändige Bedeutung haben, wenn er in einer Rede ſeine beſondere Beziehung erhält; es ſey nun, daß die Rede eine Geſchichte, oder eine Frage, oder ein Räthſel u. ſ. w. enthält.

Dieß iſt das Weſentliche der Graſerſchen (oder Elementir-) Leſelehrart und ihr Eigenthümliches beſteht alſo darin, daß ſie das Leſen am Geſchriebenen und das Schreiben vor dem Leſen lehrt, ſo wie daß ſie beides lehrt, ohne von Buchſtaben zu reden und ſich mit Erlernung ihrer einzelnen Namen abzugeben.

Wir fügen hier das Urtheil bei, welches Denzel über dieſe Methode fällt: die Künſteleien abgerechnet, welche auf dieſem Wege nicht wohl zu vermeiden ſind, iſt ſie einfach und führt ohne Umweg zum Ziele. Da der Schüler im Zeichnen und Darſtellen der Figur ſelbſtthätig iſt, und die Aufmerkſamkeit unter dem Schreiben bei weitem mehr feſtgehalten wird, als es durch das bloße Vorzeigen gegebener Buchſtaben geſchehen kann, ſo iſt dadurch nicht nur dem Mechanismus möglichſt geſteuert, ſondern die Methode muß auch nothwendig geiſterregend ſeyn. Allein es möchte ſich auch Manches dagegen ſagen laſſen, z. B. gerade die Art, wie die Form der Buchſtaben mit den Mundſtellungen abgeleitet und beſtimmt wird, läßt dem Zweifel Raum, ob die Phantaſie aller Kinder lebhaft genug ſey, um den Aehnlichkeiten, die in Abſicht auf manche Buchſtaben offenbar etwas weit hergeholt ſind, gehörig aufzufaſſen. Iſt dieſes aber nicht der Fall, ſo hat der Mechanismus in dieſer Methode ſein Feld ebenſo, wie bei andern Methoden. — Eine andere Schwierigkeit beſteht darin, daß es bei ſo kleinen Kindern mit dem Schreibunterrichte ungleich langſamer geht, als mit dem Leſeunterrichte (dieſer Einwurf gilt überhaupt gegen den Leſe-Schreibunterricht). Ferner iſt ſehr zu zweifeln, ob die Kinder zum baldigen und ſichern Leſen gelangen, wenn der Conſonant einzeln, nicht ſo viel als möglich hörbar hervortritt, vielmehr bloß durch die Mundſtellung angedeutet, im Worte ſelbſt zum Vorſchein kömmt.

Dieſe Methode hat in neuerer Zeit zahlreiche Anhänger gefunden, wie überhaupt der ganze Unterricht nach Graſerſchen Grundſätzen*)

*) Der Schreibleſeunterricht ſteht nämlich mit dem ganzen übrigen Unterrichtsſyſtem, welches Graſer in ſeiner: Divinität, oder das Princip der einzig wahren Menſchenerziehung, entwickelt und in ſeiner Elementarſchule fürs Leben in der Anwendung auf die erſten Klaſſen der Volksſchule dargeſtellt hat, im weſentlichſten und nöthigſten Zuſammenhange, worüber ſich die Allgemeine Münchner Literatur-Zeitung alſo ausſpricht: Die Graſerſche Leſelehrart iſt keine beſondere — iſolirte — Methode, wie die bisher üblichen Leſelehrarten, am allerwenigſten ein mechaniſcher Handwerksvortheil, ſondern der natürliche, reine Ausfluß der geiſtigen Unterrichtsweiſe. Daher iſt auch in ihr Alles auf die innere mehr entwickelnde Seelenthätigkeit des Menſchen — auf Geiſt und Gemüth berechnet. — Wer mithin dieſe Methode richtig beurtheilen will, der muß jene Hauptgrundſätze in der „Divinität“ aufgeſtellt kennen lernen.

immer mehr Eingang und praktiſche Bearbeiter findet, beſonders unter den katholiſchen Lehrern Würtembergs, davon einer in ſeiner Schrift (die zwei erſten Schuljahre nach Dr. Graſers Grundſätzen, von Wurſt, Oberlehrer am Königl. Waiſenhauſe zu Weingarten), folgende Apologie dieſer Lehrmethode aufſtellt: Die Einwendungen und Zweifel, welche gegen Graſers Verfahren erhoben werden, betreffen hauptſächlich einen Theil der Uebungen, die dem eigentlichen Schreibunterrichte unmittelbar vorangehen; ferner die Art und Weiſe, wie die Buſtabenformen in den Mundſtellungen abgeleitet werden und endlich den Umſtand, daß gar nicht lautirt, ſondern bloß elementirt wird.

a) Wenn auch jene angefochtenen Vorübungen nicht unumgänglich nothwendig ſind, ſo hält der Verfaſſer aus eigener Erfahrung ſie doch für ſehr zweckmäßig. Dieſer Umweg iſt nicht ſo groß, als er auf den erſten Anblick ſcheinen möchte, denn er läßt ſich in einer Stunde abmachen, und wer wollte nicht dieſen kleinen Umweg einſchlagen, um durch eine reizendere Ausſicht denſelben zu entſchädigen.

b) Auf die von Denzel gemachte Einwürfe, rückſichtlich der Ableitung der Buchſtabenformen aus den Mundſtellungen, erwiedert der Verfaſſer, daß die Sache nur in der ſchriftlichen Darſtellung als Künſtelei erſcheine, wie überhaupt ſchriftliche Beſchreibungen und Verfahrungsweiſen immer einen gewiſſen Schein von Künſtlichkeit annehmen, während in der Praxis die ganze Behandlungsweiſe als ſehr einfach und ungekünſtelt ſich darſtellt. Was die Art betrifft, wie die Form der Buchſtaben und der Mundſtellungen abgeleitet und beſtimmt wird, ſo hat der Lehrer freien Spielraum, ſie auf ſeine Weiſe zu entwickeln, denn es iſt allerdings nicht zu läugnen, daß dieſe Abbildungsverſuche ziemlich willkührlich ſind, obgleich es richtig iſt, daß unſere Buchſtaben urſprünglich Abzeichnungen des Mundes und ſeiner Bewegungen ſind (vergleiche Harniſch Volksſchullehrer VII. Bd. 1. Hft. S. 21). Auch machte der Verfaſſer die Erfahrung, daß ſelbſt ganz ſchwache Schüler immerhin noch ein ſo ſtarke Phantaſie haben, um die Aehnlichkeit zwiſchen den Buchſtabenformen (als den Abbildungen) und den Mundſtellungen (als den Originalien) gehörig aufzufaſſen und daß es den Kindern Vergnügen macht, die Buſtabenformen ſo abzuleiten, wodurch die todten Zeichen gleichſam zu lebendigen Bildern werden, ſo wie überhaupt ſelbſt das Merken der Laute und ihrer Zeichen dadurch ſehr erleichtert wird.

c) In Bezug auf den erhobenen Zweifel, als ob die Kinder durch das Elementiren nicht bald zum ſichern Leſen gelangen, wenn der

Mitlaut nicht so viel als möglich hörbar hervortrete, vielmehr, blos durch die Mundstellung angedeutet, im Worte selbst zum Vorscheine komme — so kann dieser Fall allerdings eintreten, wenn der Lehrer ungeschickt oder unfleißig ist und nicht anfänglich streng darauf sieht, daß die Mundstellungen für die einzelnen Mitlaute so viel wie möglich vernehmbar hervortreten. Der Unterschied zwischen Lautiren und Elementiren ist überhaupt nicht so groß. Der Lautirer fragt z. B. Wie heißt dieses Zeichen? Wie viele Laute enthält dieses Wort? u. s. w. Der Elementirer fragt: Wie stellst du den Mund bei diesem Zeichen? Wie viele Mundstellungen (oder Mundbewegungen) erfordert dieses Wort? u. s. w. — Der Lautirer belautet jede Mundstellung für die Mitlaute, indem er dieselbe, mit einem mehr oder minder merklichen Luftdruck begleitet, hörbar macht. Der Elementirer hingegen macht bei den Mitlautern blos stumme Mundbewegungen und läßt sie nur in Verbindung mit den Stimmlauten hörbar werden. Der Lautirer läßt die Laute einzeln angeben und aussprechen und verbindet sie dann zu Sylben und Wörtern. Der Elementirer dagegen läßt für die Mitlaute bloß die Mundstellungen zeigen und den Mitlaut als Laut nur hören, wenn er mit einem Stimmlaut verbunden ist; er liest, ohne vorher zu lautiren. Während z. B. der Lautirer die Laute zuerst einzeln angibt und dann erst als in Eins verschmolzen ausspricht, wie b, a, b'a; — macht der Elementirer die stumme Mundstellung des Zeichens b und spricht mit dieser Mundstellung das a als ba sogleich und ohne weiteres aus.

Was endlich den Grundsatz betrifft, daß nie ein Buchstabe noch Sylbe an und für sich geschrieben (und gelesen) werden soll, sondern stets ein Wort, das seinen Sinn oder seine Bedeutung hat, so geht er davon aus, daß die Kinder nichts lernen sollen, das ihnen unverständlich ist, oder das man nicht so viel möglich ihnen klar zu machen gesucht hat. Aber wenn sie im Ganzen den Zweck und die Bedeutung des Lesens und Schreibens erkannt haben, wenn der Unterricht auf einer Stufe vollendet ist nnd das Erkannte und Gelernte durch Uebung zur Fertigkeit gebracht werden soll; dann muß der Mechanismus seine Rechte behaupten, die Laute und Lautzeichen, die das Kind mit Bewußtseyn zu leichten Wörtern verbinden und abmalen gelernt hat, muß es so lange verbinden und abmalen, bis es eine solche Fertigkeit erlangt hat, daß es dieß alles bewußtlos verrichtet.

Grollen. Man dulde kein Grollen, Maulen, Trotzen, am wenigsten bei etwas größeren Kindern. Bei Kleinen achte man es nicht.

wenn sie sich böse stellen. So geht es am schnellsten vorüber. Bei Größeren aber entsteht daraus Erbitterung, wenn es gleich anfangs nur Verlegenheit ist. Man fahre durch, rede sie an, bringe sie zum Gespräch und sie werden bald selbst froh werden, aus der peinlichen Lage gekommen zu seyn, aus der sie sich nicht selbst zu helfen wissen. Es ist ein kleinlicher Stolz mancher Erzieher, daß sie dem Schuldigen nicht das erste Wort gönnen wollen, und sich lieber Tage lang mit ihm im stummem Zusammenseyn herumquälen, ehe sie ihm anreden und seinem vielleicht erst gepreßten, endlich aber gleich gleichgiltig werdenden Herzen Luft verschaffen. Als ob man sich dadurch von seinem Ansehen etwas vergäbe, wenn man dem Unverständigen den Kopf zurechtsetzt. Der wahre Eigensinnige und kleinlich Stolze ist in solchen Fällen nicht der Schüler, sondern der Erzieher.

Graßmann, Denkübungen. Obgleich in dem Artikel der Anschauungslehre auf Graßmann hingewiesen wurde, so kann doch aus Mangel an Raum dieser Artikel nicht berücksichtigt werden.

Grausamkeit. (siehe moral. Heilkunde.)

Größenlehre. Eine wissenschaftlich beweisende Größenlehre (Geometrie) kann in Volksschulen nicht gelehrt werden, und gehört zum Theil nur in Realschulen.

Grundsätze des Unterrichts. (siehe Didactik).

Gründe. Nur durch Gründe, d. h. durch Sätze, von deren Wahrheit derjenige, welcher überzeugt werden soll, eine lebendige Ueberzeugung hat und aus denen die Wahrheit eines zu beweisenden Satzes überzeugend dargethan werden kann, ist Ueberzeugung zu bewirken. Daher ist es Pflicht des Lehrers, da, wo der Schuler zum Fürwahrhalten einer Wahrheit und zur festen Ueberzeugung geleitet werden soll, sich passender Gründe zu bedienen, oder vielmehr die Schüler zum eigenen Suchen und Finden derselben anzuleiten und zu gewöhnen. In Bezug auf die Erziehung, so sind auch hier Gründe von Bedeutung, um den Zögling durch sie für die Sittlichkeit zu gewinnen; aber je unmündiger die Vernunft ist, desto mehr herrscht das Recht, unbedingten Gehorsam zu fordern. Der jüngere Zögling faßt nämlich die Gründe in den meisten Fällen noch nicht, darum muß bei ihm das Gebot die Stelle des Räsonnements vertreten und die fremde Autorität die Forderung an den Gehorsam unterstützen. Aber nichts weniger als gleichgiltig ist es, wie geboten, wie untersagt, wie der Gehorsam gefordert wird.

Gründlichkeit des Unterrichts. (siehe Didactik).

Gymnastik. Sie ist ein Theil der körperlichen Erziehung und lehrt, wie die körperlichen Uebungen um den Körper zu bilden und zu stärken, plan- und culturmäßig anzuordnen sind. Die Gymnastik wird in Dänemark selbst in Volksschulen getrieben.

Gutsmuths, Joh. Christ. Friedrich, geboren am 9. August 1959 zu Quedlinburg, studirte seit 1779 in Halle Theologie, und trat dann als Lehrer in Salzmann's Institut zu Schnepfenthal ein. Hier faßte Gutsmuths gleich die physische Erziehung genauer ins Auge, und Salzmann, der in dieser Hinsicht ganz mit ihm einig war, überließ ihm seit 1786 ausschließend die Leitung der Leibesübungen. Seitdem wurde die Gymnastik ein sorgfältig gepflegter Gegenstand des Unterrichts in Schnepfenthal, und ging von hier, durch Gutsmuths theoretisch und praktisch bearbeitet, in andere deutsche Lehranstalten über.

Schriften:

1) Gymnastik für die Jugend, mit 12 Kupfern. Schnepfenthal, 1804. 2te Aufl. 3 Thlr.

2) Turnbuch, mit 4 Kpf. Frankfurt, 1818. 1 Thlr. 4 Gr.

3) Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, mit 1 Kpf. und 16 kleinen Rissen. Schnepfenthal, 1802. 3te Aufl. 1 Thlr. 16 Gr.

4) Bibliothek für die Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur Deutschlands. 1r. — 3r. Jahrg. 1800 — 1802. a 12 Hefte. gr. 8. Gotha, Perthes. 13 Thlr. 12 Gr. 3r. — 7r. Jahrg. 1803 — 1807. 22 Thlr. 12 Gr. Fortsetzung 1r. — 6r. Jahrg. 1808 — 1812. 25 Thlr. 6r. — 9r. Jahrg. 1813 — 1816. 15 Thlr. Neue Folge 1r. — 4r. Bd. 1817 — 1820. 8 Thlr.

5) Elementarbuch für Stadt- und Landschulen. 3te Aufl. 1831. Frankfurt, Willmanns. 6 Gr.

6) Kurzer Abriß der Erdbeschreibung. 3te Aufl. 1829. Brockhaus. 18 Gr.

7) Lehrbuch der Geographie, zum Gebrauch der Lehrer. 1r. Thl. 2te Aufl. Brockhaus. 3 Thlr. 12 Gr. 2te Abtheil. 2 Thlr.

8) Spiel-Almanach für die Jugend. 12. Frankfurt, 1802, 1803. Willmanns. 1 Thlr. 8 Gr.

H.

H, der achte Buchstabe des deutschen Alphabetes, wird gebraucht: 1) als hörbarer Buchstabe, als starker Hauch am Anfange der Wörter. Weniger hört man diesen Buchstaben in der Mitte der Wörter,

nach einem Selbstlaut. In einigen harten Spracharten wird er fast so hart wie ch ausgesprochen. In der ältern fränkischen Mundart wurde h oft vor Wörtern, die mit l, r und w anfangen, gesetzt, wo es später in ch aber überging. 2) Als Zeichen der Dehnung eines Grundlautes, besonders am Ende der Wörter. Häufiger steht es in dieser Absicht in der Mitte vieler Wörter vor den Buchstaben l, m, n, r. Er wird weggelassen hinter Doppellauten, deren Dehnung sich von selbst versteht, wie in verlieren ꝛc. In andern Wörtern wird der Selbstlaut verdoppelt. 3) Als Milderungszeichen einiger hartlautenden Buchstaben, als das c, wenn es wie ein k lauten soll, das p und t in ch, ph, und th, wo es in daß mit diesen Buchstaben vielmehr eigne Laute bezeichnet, für welche wir keine besondere Zeichen haben. In wenigen Fällen setzt man das h noch hinter r.

Habsucht. Die Habsucht, welche unmittelbar aus der Selbstsucht entspringt, sieht bei Erwerbung von Eigenthum nicht immer blos auf das Brauchbare, sondern findet sich schon befriedigt, wenn sie nur ihren Vorrath vermehrt weiß. Gegen diese Untugend wirkt am glücklichsten: Beispiel einer uneigennützigen, wohlwollenden Denk- und Handlungsart; Anregung der Schaam vor dem Verdachte, für habsüchtig und geizig gehalten zu werden; Mißbilligung jedes nicht ganz edlen, wenn gleich noch so klugen Mittels, sich zu bereichern; Erwärmung des Herzens für Menschenliebe; Stärkung des Vertrauens auf Gott und Menschen; öftere Belehrung, wie wenig Geld und Gut allein glücklich mache und wie wenig Antheil es an der Zufriedenheit hat; lebendige Darstellung der Verächtlichkeiten, wozu die Habsucht und der Niederträchtigkeiten, wozu der Geiz führt.

Haltung, (anständige). In den Schulen ist beständig darauf zu achten, daß die Schüler in aller Bewegungen und leidenden Zuständen, eine natürliche, ungezwungene, anständige Haltung beobachten. Hierauf ist in der Volksschule um so mehr Rücksicht zu nehmen, als gerade die Bauernkinder der häuslichen Erziehung hierin ganz ermangeln und sich linkisches Wesen, Unbeholfenheit angewöhnen. Aber auch die Gesundheitslehre erfordert bei manchen Beschäftigungen in der Schule ein sorgfältiges Achten auf die Körperhaltung, z. B. beim Schreiben soll kein Kind mit eingedrückter Brust oder in schiefer Richtung sitzen; sondern die Brust muß sanft vorgebogen und der Kopf nicht gesenkt, sondern wenigstens 12 Zoll vom Tische gehalten werden.

Beim Singen sollten die Kinder immer stehen; beim Lesen sollen sie den Kopf gerade halten und das Buch nicht auf dem Tische liegen lassen, sondern in schräger Richtung mit den Händen halten. Es gibt ganze Schulen, wo die Kinder beständig, sobald sie zum Hersagen aufstehen, sich mit dem Ellenbogen an den Tisch, oder mit der Schulter an die Wand lehnen, oder gar gebeugten Hauptes die Stellung eines Betenden annehmen. Diese Kinder werden recht eigentlich gewöhnt, daß sie eine unnatürliche Haltung annehmen und nie in ihrem Leben einen Menschen frei und gerade ansehen können.

Hähnsche Litteral-Methode, (s. tabellarische Lehrform).

Harnisch, Ch. W., Direktor des Schullehrerseminars zu Weissenfels, geb. zu Wilsnack an der Priegnitz am 28. August 1786.

Schriften:

1) Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache, wissenschaftl. begründet, unterrichtlich dargestellt und mit dazu gehörigen Uebungen versehen (1r. Thl. Lautlehre, 2r. Thl. Wortlehre, 3r. Thl. Satzlehre, 4r. Aufsatzlehre). 8. Breslau, 1814. Barth. 2 Thlr. 22 Gr.

2) Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze. 8. Berlin, 1812. Reimer. 20 Gr.

3) Ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell.-Lancasterschen Schulwesens in England und Frankreich, nach Hamel bearbeitet. 8. Breslau, 1819. Barth. 8 Gr

4) Lesetafeln zur Erleichterung des Lesenlernens; in Patentformat. Ebend. 1816. 4 Gr.

5) Anweisung zum Rechnen, vollständig erweitert und mit einer Beispielsammlung versehen von H. Mücke. gr. 8. Breslau, 1817. Max. 14 Gr.

6) Erste faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterrichte; mit 2 Kpfrn. Erste Buchstabenfolge von 5 Lesetaf. 8. Breslau, 1820. Barth. 18 Gr.

7) Zweite faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht, betreffend das Denken in der Sprache und dessen Darstellung durch dieselbe, für Volksschullehrer bearbeitet. 8. Ebend. 1818. 20 Gr.

8) Erstes Sprachbuch, oder Uebungen um richtig sprechen, lesen und schreiben zu lernen. 8. Ebend. 1820. 3 Gr.

9) Zweites Sprachbuch, als Uebungen im Lesen und Reden, Schreiben und Aufschreiben, Begreifen und Urtheilen, für Volksschulen. gr. 8. Ebend. 1823. 12 Gr.

10) Die Weltkunde; ein Leitfaden bei dem Unterrichte in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Thier-, Menschen-, Staaten- und Geschichtskunde. 8. Ebend. 1821. 18 Gr.

11) Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, den Vorstehern, Aufsehern und Lehrern bei den Volksschulen gewidmet. 8. Ebend. 1820. 1 Thlr.

12) Die Raumlehre, oder die Meßkunst; in 7 Steinabdr. gr. 8. Breslau, 1822. Max. 18 Gr.

13) Der Erziehungs- und Schulrath, von Krüger und Harnisch. 24 Hefte a 16 Gr. gr. 8. Breslau, 1815 — 1820. 15 — 45 Heft. Max. 58 — 243 Heft. Barth. 16 Thlr.

Heilkunde, (siehe moralische Heilkunde.)

Heuristische Lehrform. Die heuristische (findende) Lehrform ist die Lehrform, bei welcher der Lehrer, die geistige Selbstkraft des Schülers berechnend, nur den anregenden Stoff gibt, um den Schüler die Bearbeitung desselben, mündlich oder schriftlich liefern zu lassen; die Lehrform also, die es mit fragweise oder aufgabsweise gegebenen Aufgaben zu thun hat, bei denen die Geisteskraft des Schülers in unmittelbare Thätigkeit gesetzt wird. Natürlich beruht die Möglichkeit der Anwendung dieser Lehrform bei dem Schüler auf vorher demselben gegebener Anweisung nach Regeln, die er nun selbstständig anzuwenden und zu beobachten hat.

Die Auflösung der Aufgabe ist dabei eine mehr schnelle, durch einen Act des Denkvermögens gegebene, daher meist mündliche; oder eine langsamere, durch längeres Nachdenken hervorgebrachte, daher meist schriftlich darstellende.

Die heuristische Lehrform ist entweder analytisch, d. h. so, daß der Lehrer das Gegebene in einzelne Theile, den Begriff in seine einzelnen Merkmale auflösen läßt. Z. B. den Begriff Mensch, in seine einzelnen Bestandtheile, Wesen, sinnlich, vernünftig; oder sie ist synthetisch, d. h. so, daß der Unterrichtende von den einzelnen Bestandtheilen ausgehend, aus denselben das Ganze zusammensetzen läßt; z. B. aus den einzelnen Vorstellungen, Wesen, sinnlich, vernünftig den Begriff Mensch gleichsam aufbaut*). Welche letztere Art die fruchtbarere ist, weil bei ihr der Schüler selbst schafft und alles Selbstgeschaffene sich dem Geiste um so tiefer einprägt.

Die heuristische Lehrform ist ohne Zweifel die bildendste unter allen Lehrformen und überall anwendbar, wo die Sache von der Art ist, daß sie vom Kinde selbst gefunden und entwickelt werden kann. Z. B. n Sprachübungen, beim Rechnen, Schreiben, in der Formenlehre und Geometrie.

Regeln für die heuristische Lehrform.

1) Man hat den Anfängern vorerst für diese Lehrform vorzubereiten. Dieß geschieht in der Form des Vorsprechens, Vorzeigens und der Anschauung, oder in der akroamatischen Lehrform. Auch die katechetische kann, wo der Gegenstand es erlaubt, mit Nutzen angewandt werden. Es müssen dem Schüler a) die Grundvorstellungen in dem Unterrichtsfache z. B. in der Zahlenlehre gründlich gegeben werden.

*) Daher auch die construirende Lehrform genannt.

b) Es muß ihm gezeigt werden und zwar in öfteren Beispielen die Art des Verfahrens, das er nachher zu beobachten hat. c) Es muß ihm durch Beispiele klar gemacht werden, worin das Wesen des Beweises bestehe und wie er die Richtigkeit zu prüfen habe.

2) Die Aufgabe sey der geistigen Kraft und Selbstständigkeit des Schülers adaequat, weder zu leicht (sonst wirkt sie zur Bildung nichts) noch zu schwer (sonst wird sie mangelhaft gelöst und nimmt dem Schüler den Muth), namentlich nicht zusammengesetzt, besser in die einzelnen einfachen Theilaufgaben zerlegt.

3) Man gebe die Aufgaben planmäßig und in systematischer Ordnung. Mit zunehmender Kraft erweitert sich das Feld der Aufgabe.

4) Man lasse der Kraft des Schülers freien Spielraum und hinlängliche Zeit, und beenge ihn nicht durch zu viele Fingerzeige, und nicht durch zu große Eile. Wo der Lehrer Winke und Fingerzeige zu geben hat, muß er beurtheilen, was dem Schüler das Weiterarbeiten unmöglich macht. Fehlt ihm eine Kenntniß, so muß er ihn daran erinnern, oder sie ihm geben, irrt er vom richtigen Wege ab, so müssen einige Fragen sein Nachdenken wecken. Jederzeit sey die Hilfe zweckmäßig.

5) Man lasse den Schüler genau Rechenschaft geben über das zu Thuende und das Gethane, so wie über die Art und Weise der Behandlung ablegen.

6) Schriftliche Darstellung ist die fruchtbarste, weil das Selbstgeschriebene sich dem Geiste tiefer einprägt und mehr Eigenthum desselben wird.

Vergleichen wir die heuristische Lehrform mit der katechetischen, rücksichtlich ihres Werthes und ihres Wesens, so möchte der Ersteren in mannigfacher Beziehung der Vorzug gebühren, denn

1) Bei der heuristischen Lehrform ist die Thätigkeit des Schülers mehr erhöht und selbstständiger, während sie bei der katechetischen mehr

Anmerkung: Sehr wichtig bemerkt Wilmsen: Bei dieser Form des Unterrichts scheint sich der Lehrer fast nur leidend zu verhalten, und kaum kann man sagen, daß er lehre; aber er muß doch mit einer sehr angestrengten Aufmerksamkeit dem Schüler auf seinem Wege folgen, muß ihn durch Winke und Fragen vor Abwegen bewahren und seiner Thätigkeit die rechte Richtung geben. Er muß über sich selbst wachen und die Selbstverläugnung behaupten, nirgends einzugreifen, selbst da nicht, wo der Schüler einen Fehler macht; denn gerade aus seinen Fehlern soll der Schüler das Meiste und Beste lernen. Dabei bedarf er doch den Punkt nicht versäumen, wo der Schüler einer Arregung oder eines Winkes bedarf, und muß ihn daher beständig im Auge behalten.

von der Leitung des Lehrers abhängig ist. Dort geht der Schüler seinen eigenen Weg und der Lehrer hütet ihn nur vor Abwegen, hier wird er in den Ideengang gebannt, welchen der Lehrer ihm vorzeichnet.

2) Bei der heuristischen entwickelt der Schüler die Schlüsse aus seinem Innern, während bei der katechetischen der Lehrer ihm, in den Fragen vorhält, woraus er schließen soll, oder selbst für ihn schließt; dort sieht der Schüler das Ziel, wonach er strebt, klar vor Augen, hier weiß er nicht zum Voraus, worauf es abgesehen und folgt mehr mechanisch; dort sucht er selbst den kürzesten Weg, hier führt ihn der Lehrer oft auf weiten und ermüdenden Umwegen; dort überschaut er, am Ziele angelangt, mit Klarheit den zurückgelegten Weg, da er ihn selbst gefunden und sich gebahnt; hier wird dieser Ueberblick wegen der Krümmungen und Länge des Wegs oft sehr schwer.

3) Bei der heuristischen Lehrform wird der Schüler am leichtesten frei und selbstständig in seiner Thätigkeit, wogegen der stets an dem katechetischen Gängelbande geführte, sich schwach, verlassen und unbeholfen findet, wenn er selbst etwas versuchen soll*).

4) Das Selbstfinden der Wahrheit spornt den Fleiß und die Kraft mehr an und führt besser zur klaren Einsicht und festen Ueberzeugung der Wahrheit, da diese sich als ein freies Produkt der Selbstthätigkeit des Schülers ergiebt.

Himmelskunde. Daß auch dieser Unterrichtszweig nicht übersehen werde, bedarf kaum der Erwähnung, denn jeder Mensch soll im Allgemeinen die Lage unseres Planeten und die Beschaffenheit des Weltgebäudes wissen. Für die Kleinen eignet sich der Unterricht noch nicht, außer gelegentlichen Erwähnungen, daß Sonne, Mond und Sterne Welten, daß sie unendlich weit entfernt seyen und daß durch Gottes Güte, auch dort Geschöpfe uns ähnlich sich befinden. In den oberen Classen trage man das Wissenswürdigste vor: von der Sonne ihrer Größe und Entfernung, von dem Monde und seinen Umlauf um die Erde, von den Fixsternen, Planeten und Cometen, von der Zahl der uns bekannten Planeten und ihren verschiedenen Entfernung von der Erde. Von den Sonn- und Mondfinsternissen, ihrer Entstehung — von der Bewegung der Erde um sich und um die Sonne — Tages- und Jahreszeiten.

Der Lehrgang ist also dieser: Man zeigt dem Kinde den Sternen-

*) Fähigere Köpfe fühlen sich deßhalb gar oft bei dem katechetischen Wege unwohl, bemgt und eilen dem Lehrer vor.

himmel und macht es mit einigen Hauptgestirnen bekannt, belehrt es zugleich auch im Allgemeinen über die Jahres- und Tageszeiten. Später geht man zur Darstellung des einfachen Verhältnisses zur Sonne und zum Monde. Ebenso bestimmt man nun im Wesentlichen die der übrigen Planeten zur Sonne. In höhern Schulen wird hierauf das Verwickeltere der Erde gegen die Körper unseres ganzen Sonnensystems gezeigt und die scheinbaren Veränderungen des Sternenhimmels u. s. w. erklärt. — Die Lehrform ist mündliches Erzählen oder Andeuten und Vorzeichnen, und von dem Schüler Nacherzählen, Aufschreiben, Beschreiben und aus dem Gedächtnisse nachzeichnen. Hiermit ist die Kalender- und Zeitrechnungskunde verbunden. Der Lehrer wird durch Zeichnungen an der Wandtafel seinen Unterricht so viel wie möglich versinnlichen, hiebei Gelegenheit nehmen, dem Aberglauben entgegen zu wirken und auf Gottes Allmacht, Liebe und Weisheit, die sich so deutlich in dem Weltall und der Einrichtung des unermeßlichen Weltgebäudes zeigt, den religiösen Blick hinzulenken suchen.

Literatur:

Gelpke, Kurze Darstellung des Weltgebäudes. Leipzig, 1809. 6 Gr.

Bischofs Unterhaltungen über den gestirnten Himmel. 1791. 14 Gr.

Hellmuth, Erklärung des Kalenders. 1809. 20 Gr.

Steinbeck, der aufrichtige Kalendermann. 3 Thl. Leipzig, 1823. 18 Gr.

Prandel, das Wissenswürdigste aus der Kosmologie und Chronologie. 1816.

Sobolewsky, E. Die Erde in Beziehung auf den Himmel, oder mathematische Geographie; für Volksschullehrer. Mit einer Vorrede von Scholz ꝛc. Neisse, bei Hennings, 1834. (15½ Bog. und 2 Steindrucktafeln in gr. 4.) 1 Thlr.

Schulze, das Sonnensystem, so wie es jetzt bekannt ist, für Lehrer und Schüler. gr. 8. Leipzig, 1811. Fleischer. 12 Gr.

Gelpke, Anleitung der populären Himmels- und Erdkunde für Schulen; mit 1 Kpfr. 8. Leipzig, 1817. Fleischer. 8 Gr.

Schubert, Prof. D. G. H., Lehrbuch der Sternkunde für Schulen und zum Selbstunterrichte. 8. München, 1832. Weber. 2te Auflage. 12 Gr.

Hinleitung, (katechetische). Hierunter versteht man die Hilfe, welche der Lehrer dem Schüler, der Begriffe, oder Urtheile, oder Schlüsse erzeugen soll, leistet. Soll der Schüler

A. einzelne Begriffe erzeugen, so muß der Lehrer 1) durch eine geschickte Benützung einzelner, dem Schüler bekannter Vorstellungen ihn nach und nach auf die Bestandtheile der Begriffe leiten, die er finden soll; 2) er lasse ihn selbst dieselben einzeln nacheinander finden, deutlich bemerken und richtig begreifen; 3) er lasse diese einzelnen Merk-

male in einer natürlichen Ordnung finden und aufführen; 4) er gehe erst dann zu einem andern Merkmal über, wenn das vorhergehende gehörig gefaßt ist; 5) er lasse jedes neue Merkmal zu dem gefundenen hinzufügen und mit diesem aufzählen; 6) endlich aber alle Merkmale zu einem Ganzen zusammenfassen, dieses als ein solches sich vorstellen und dieß Ganze mit einem Namen bezeichnen.

B. Sind Urtheile zu erzeugen, so leite 1) der Lehrer den Schüler auf die Bestandtheile des Urtheils, das er selbst finden soll; 2) er bringe sie ihm einzeln vor sein Bewußtseyn; 3) er lasse, wenn bei dem Prädikat oder Subjekt nähere Bestimmungen gedacht werden sollen oder vorkommen, eine zu der andern hinzufügen, so bald sie gefunden ist; 4) endlich alles Einzelne zu einem Ganzen, zu einem Urtheile zusammensetzen und das Urtheil aussprechen.

C. Bei Schlüssen, die erzeugt werden sollen, leite 1) der Lehrer den Schüler auf die einzelnen Theile des in einem Schlusse verbundenen Ganzen, d. h. auf die Vordersätze; 2) er bringe sie ihm einzeln vor sein Bewußtseyn; zuerst den Obersatz, dann auch den Untersatz; 3) er lasse die einzelnen Urtheile wiederhohlen und in einen Schluß zusammenfassen.

D. Bei Beweisen zerlege sich der Lehrer 1) selbst den Beweis in seine Bestandtheile; 2) er leite dann den Schüler auf diese und bringe sie einzeln vor sein Bewußtseyn: 3) er lasse ihn dann selbst das beweisende Urtheil daraus herleiten und ihn 4) das Mannigfaltige der ganzen Gedankenreihe noch einmal übersehen und zu einem Ganzen zusammensetzen. Jede gute Einleitung muß kurz, faßlich und ungezwungen seyn und man hüte sich besonders vor dem versteckten Vorsagen oder dem heimlichen Einschieben einzelner Theile eines Begriffs, Urtheils u. s. w. oder gar einzelner Urtheile, die der Schüler selbst finden soll, so wie vor abstrakten Begriffen und Weitschweifigkeit.

Hochmuth. Es ist häufig der Fall, daß besonders Kinder begüterter und angesehener Aeltern eine Art Hochmuth und Stolz beweisen. Sie benehmen sich kalt gegen den Lehrer und gegen ihre Mitschüler, verstehen sich kaum zu Antworten, wenn der Lehrer sie fragt und zeigen überhaupt in Mienen, Worten und dem ganzen Benehmen, wie wenig ihnen gleichsam an andern liegt und welche hohe Meinung sie von sich haben Ein solches Kind muß vom Lehrer mit Gleichgiltigkeit behandelt werden, es muß erfahren, wie Arme andern mehr gelten, als Reiche, wenn sie sich auf ihren Reichthum etwas einbilden; es

darf durchaus nicht gelobt werden und dabei wird ihm in Geschichten die lächerliche Thorheit vor Augen gestellt, welche die Leute begehen, die sich auf irdische Güter und Ehren etwas einbilden. Läßt sich ein solches Kind wirkliche Unbescheidenheit gegen den Lehrer, oder Beleidigung gegen die Mitschüler zu Schulden kommen, so muß es empfindlich gezüchtigt werden, damit es lerne, daß irdische Vorzüge in der Schule am allerwenigsten einen Freibrief zu Ungezogenheit und Ungerechtigkeit gegen andere gewähren.

Höflichkeit siehe Wohlanständigkeit.

Hülfslehrer, siehe Unterlehrer.

Humanistisches System. Dieses System (siehe hiezu Erziehungs-Systeme) bezieht sich nicht auf die Volkschule, sondern auf die Gelehrten-Bildung. Nach demselben soll ausschließlich auf die alten Sprachen gedrungen werden. Ihm gegenüber steht der Realismus, welches System darauf abzweckt, den Realien auf höhern Bildungsanstalten das Uebergewicht über die Sprachen zu verschaffen. Verschieden vom humanistischen System ist das Humanitäts-System, von Basedow aufgestellt, welches auf Bildung des Kindes zum Menschen hinarbeitet.

Hypothetisch. Hypothetisch heißt: bedingungsweise, unter der Voraussetzung, daß —. Ein hypothetisches Urtheil ist z. B. der Satz: Der Mensch hat Seelenruhe, wenn er der Stimme seines Gewissens folgt. Eine hypothetische Frage ist: Wann hat der Mensch ein gutes Gewissen? —

J.

J, der 9te Buchstaben des deutschen Alphabetes, bezeichnete bisher zwei verschiedene Laute, wovon der eine ein Selbstlaut und der andere ein Mitlaut, oder vielmehr ein Mittellaut zwischen einem Selbst- und Mittellaute ist. Im letztern Falle nennt man diesen Laut und sein Zeichen, welcher nur am Anfange der Worte oder Sylben vorkommt, Jod. Der Selbstlaut J ist sowohl seiner natürlichen Folge,

als auch der Oeffnung des Mundes nach, der mittelste unter den Selbstlautern. Bald wird er in der Aussprache gedehnt, bald geschärft. Im Oberdeutschen wird ie sehr oft in eü verwandelt, welche Form auch in der höhern Schreibart vorkommt, z. B. fleuch statt flieh.

Inscriptionsbücher. Sie enthalten die Rubriken: Fortlaufende Nummer, Hausnummer, Namen und Stand der Eltern, Namen der Kinder, Geburtstag und Jahr, Eintritt in die Schule, Versetzung, Kenntnisse (Lesen, Schreiben u. s. w.), Fleiß, Schulbesuch, Betragen, Bemerkungen.

Die Rubricken werden dann eingetragen, wenn der Schüler versetzt oder aus der Schule entlassen wird.

Individualität. Obgleich alle menschlichen Naturen etwas Gemeinsames in ihren Anlagen haben, für welche in der Erziehung gleiche Gesetze gelten (siehe Anlagen), so besitzt doch jedes menschliche Wesen etwas Eigenthümliches, von allen andern Verschiedenes, eine eigene geistige Constitution. Diese Eigenthümlichkeit bezeichnet den Menschen als Individuum und wir nennen sie Individualität. Da nun der vernünftige Erzieher nichts anders wollen kann, als dem Zögling behülflich seyn zur Entwicklung, Bildung, Vollendung seiner ursprünglichen Natur, so wird ihm nicht nur das Gemeinsame, was den Charakter der menschlichen Natur ausmacht, sondern auch das Eigenthümliche jedes Einzelnen heilig seyn. Er wird es darum nie darauf anlegen, die Individualität oder das, wodurch jeder Einzelne ein bestimmtes, von jedem andern unterschiedenes Wesen ist, zu zerstören oder zu verkrüppeln. Er wird nicht der Natur entgegenwirken, nichts Fremdartiges dem Zögling durch Kunst anbilden und den Charakter verwischen wollen, welchen die Natur demselben aufgedrückt, denn die ursprüngliche Natur bricht doch immer wieder hervor und zerstört oft in einem Augenblick die Kunst aller Erziehung, wie das von jeher die Erfahrung beweist, von der so viele Sprichwörter nur der Wiederhall sind.*) Der verständige Erzieher wird also vielmehr nur der eigenthümlichen Natur, da wo sie vom Allgemeinen mehr oder minder abweicht, gemäß wirken und Alles aus dem Kind herausbilden, wozu es vermöge seiner eigenthümlichen Anlagen fähig ist. Es ist der ganze Mensch, den er ins Aug faßt, nicht bloß der Verstand, oder das Herz

*) Schon Horaz sagt: expellas naturam furca redibit. (Und treibst du die Natur mit der Mistgabel hinaus — sie kehrt doch wieder zurück).

nie dem Naturforscher gerade dieß das Studium der organischen und unorganischen Wesen so interessant macht, daß er neben einer großen Einheit eine solche unendliche Mannigfaltigkeit entdeckt und in jeder eigenthümlichen Gestalt und Mischung die Unendlichkeit der Natur bewundert; — so gibt auch die durchgängige Verschiedenheit seiner Zöglinge seinem Geschäft gerade den größten Reiz, (obwohl dadurch aber gerade auch der Unterricht an Schwierigkeiten und Hindernissen gewinnt). Wenn der Erzieher gleich für alle, in einem gewissen Sinn, nur eine Bestimmung, als die höchste anerkennen kann und sich diese zum Ziel setzt, zu dem er sie alle führen möchte; so will er dieß doch weder auf einem Wege,*) noch verlangt er, daß am Ende jede Verschiedenheit verschwinden, oder die Mannigfaltigkeit der Töne, welche eben die große Harmonie der Natur hervorbringt, in ein allgemeines Unisono übergehen solle. Die Phantasie, das Gefühl, der Verstand, selbst die Moralität soll in jedem ein Anderes seyn, soll sich auf seine eigenthümliche Art äußern, damit der unterscheidende Charakter der Einzelnen, der ja eben in dem Plane der Natur lag, erhalten werde.

Jedes Kind werde also nach seiner Individualität d. h. nach seiner angebornen Gemüthsart und seinen Fähigkeiten behandelt, wenn der Unterricht ein erziehender seyn soll und die größte Kunst des Lehrers besteht darin, jedes Kind bei seinen natürlichen Neigungen und Fähigkeiten zu fassen. Was erstens die Gemüthsart betrifft, so richtet z. B. bei weichherzigen Kindern, die sich leicht lenken lassen, ein gutes Wort gewöhnlich mehr aus, als Drohungen, Strenge und Härte; durch diese werden sie leicht muthlos und verstockt. Bei hartherzigen, störrischen Kindern müßen dagegen ernstliche und nachdrückliche Vorstellungen angewendet und mit diesen zugleich kurze, rührende Ermahnungen und Drohungen verbunden; diese letztern aber ja im Fall der fortgesetzten Halsstarrigkeit erfüllt werden. Blöde und furchtsame Kinder werden am beßten und schnellsten durch freundliches Zureden zur anständigen Freimüthigkeit gebracht; sie bedürfen mehr Aufrichtung, Lob und Nachsicht, um Muth und Vertrauen auf sich zu gewinnen, dreiste, muntere Kinder müssen zurückhaltender

*) Oft kann die Individualität sogar einen andern Gang des Unterrichts nöthig machen, als man gewöhnlich nimmt, ohne den Zweck zu verfehlen. Bei dem Einen können viele Glieder einer Ideenreihe ohne Schaden Übersprungen werden (siehe Didaktik Grundsatz der Lückenlosigkeit); bei dem andern nicht. Bei dem Einen kann man mit der Synthesis, bei dem andern mit der Analysis seiner Natur gemäßer anfangen. Dieß alles beweiset, daß eine absolute Einheit der Methode ein Unding ist.

gemacht und über das, was schicklich und unschicklich ist, belehrt werden, damit ihre Dreistigkeit nicht in Frechheit und Unverschämtheit ausarte. Rauhe und mürrische Gemüther müssen durch öftere Vorstellungen, wie ihnen ein rauhes Wesen an andern gefalle, wie abgeneigt sie sich andere dadurch machen u. s. w. dahin gebracht werden, daß sie sich bestreben, ihr mürrisches Wesen abzulegen. Sanfte und gefällige Kinder müssen dabei erhalten, zugleich aber durch gelegentliche Erinnerungen verwahrt werden, daß sie keine Schmeichler werden.

Zweitens rücksichtlich der Fähigkeiten, so besteht die Kunst des Lehrers darin, jedes Kind nach den ihm eigentlichen Gaben zu behandeln, anzuregen und zu beschäftigen. Die Regeln, welche also für die Art der Mittheilung oder für den Unterricht gegeben werden, können nur eine bedingte Giltigkeit haben, und wer sie inne hat, steht damit noch nicht im Besitze der Unterrichtskunst. Ihre Anwendung ist so mannigfaltig und so schwierig, fordert so viel Gewandheit des Geistes, eine solche Reife und Sicherheit des Urtheils, daß nur sehr wenige unter denen, welche unterrichten, für wahre Lehrer gelten können.

Hat z. B. ein Kind gute Fähigkeiten, so muß man sich in acht nehmen, daß man ihm das Lernen nicht zu leicht mache; sonst wird es lange Weile haben und sich entwöhnen, selbstthätig zu seyn. Hat aber ein Kind nur mittelmäßige oder gar nur geringe Fähigkeiten, so muß man ihm zu Hilfe kommen, um ihm seine Arbeit leichter zu machen, denn diesem ist alles um desto schwerer, je geringer seine Fähigkeiten sind. Den beschränkten Kopf halte man länger bei dem Einfachen fest, den Flüchtigen lasse man oft wiederholen, den Lebhaften und Zerstreuten wecke man durch öfteres und unerwartetes Fragen aus seiner Zerstreuung; den Trägen und Langsamen rege man durch kräftigere Mittel, durch Beschämung, Strafe und Nachübung an u. s. w Kurz, man untersuche stets, an welcher Fähigkeit oder Kraft es den Kindern mehr oder weniger fehle, um sie darnach behandeln zu können. Auch muß der erziehende Unterricht vorzügliche Anlagen besonders anzubauen sich befleißen; da dieß aber in Schulen nicht unbedingt geschehen kann, um nicht über dem Einzelnen die Mehrzahl zu vernachläßigen, so geschehe diese specielle Berücksichtigung mehr durch Vorzeichnung eines eigenthümlichen Ganzen, durch Erlassen mancher für den fähigeren Kopf hemmenden und ermüdenden Aufgaben, durch Vorstecken höherer Ziele, die der Menge zu hoch sind.

In Betreff der harmonischen Ausbildung der verschiedenen Köpfe, so hat der erziehende Lehrer überall auf die gegebenen natürlichen Anlagen des Individuums Rücksicht zu nehmen. Es ist allerdings zu versuchen, ob man das, was gewissermaßen von der Natur versäumt wurde oder von derselben erschwert scheint, einigermaßen durch die Kunst zu ersetzen oder zu erleichtern vermöge. Das Gefühl-Vermögen, selbst das Gedächtniß und die Einbildungskraft läßt sich stärken und durch Uebung vervollkommnen. Je mehr es der Natur daran fehlt, desto mehr muß man darauf hinarbeiten. Auch kann eine gewisse ursprüngliche Unverhältnißmäßigkeit der Kräfte, z. B. der Einbildungskraft gegen den Verstand, ein Wink seyn, ein besseres Verhältniß durch Mäßigung der einen und Stärkung der andern hervorzubringen, wenigstens sich sorgfältig zu hüten, das zu sehr zu nähren, was an sich schon das Maaß überschritten hat; den trockenen Kopf nicht durch beständige Beschäftigung mit abstracten Wahrheiten völlig zum Pedanten, den Lebhaften, mit einer glühenden Phantasie begabten, nicht zum völligen Schwärmer zu machen; — allein, da offenbar in dieser Verschiedenheit der natürlichen Anlagen ein weiser Zweck der Vorsehung nicht zu verkennen ist, da bei der Einschränkung einzelner hervorstechenden Anlagen, (um sie im Gleichgewicht mit den andern zu erhalten), keine Anlage einen außerordentlichen Grad von Bildung erreichen und wir so nur lauter Alltagsmenschen bilden würden, so befördert man diesen Zweck, wenn man, statt eines unnatürlichen Zwangs, aus jedem Kopf, so viel es immer möglich, das zu bilden sucht, wozu er die meiste natürliche Anlage hat.

Intellectuelle Intensive } Bildung, siehe Bildung.

Instanzen. Eine Instanz ist die Art, eine unrichtige Behauptung dadurch zu entkräften, daß man ein Beispiel oder sonst einen widerlegenden Satz anführt, der sie als falsch so darstellt, daß die Falschheit auffällt. Im weitern Sinn ist Instanz jedes zur Widerlegung aufgestellte Beispiel, oder jede zur Wiederlegung aufgestellte Vergleichung. Die Instanzen werden in der Katechetik mit Nutzen angewandt, um das Falsche, Unbestimmte eines Urtheils zu versinnlichen.

J. Jacotot, nach Beendigung seiner Studien Advokat, dann Professor der Humanitätswissenschaften, später Capitain der Artillerie, Sekretair im Kriegsministerium, und nachher Professor der französi-

schen Sprache und Literatur zu Löwen, führte eine Idee des Universalunterrichts in das Leben ein, nachdem er 30 Jahre lang nach der alten, ihm verkehrt scheinenden Methode gelehrt hatte. Seither hat der Universalunterricht in Belgien und Frankreich viel Aufsehen erregt, manche Verehrer und Jünger, aber auch eben so viele, wenn nicht mehr, Feinde gefunden.

Auch das deutsche pädagogische Publikum hat seit einigen Jahren angefangen, mit Jacotots Unterricht sich bekannt zu machen, sich für und wider denselben zu erklären. Es fehlt sogar nicht an Einigen, die nicht bloß mit Worten, sondern auch mit der That demselben Eingang zu verschaffen suchen.

Die erste und letzte theoretische Voraussetzung, von welcher J. ausgeht, ist der äußerst paradox klingende Satz: Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, gleichen Verstand — ein Satz, der fast alle, die ihn vernommen, vor den Kopf gestoßen, gegen J. eingenommen und Manche verleitet hat, den Vertheidiger desselben für einen Charlatan zu erklären oder für den gefährlichsten Radicalreformer.

Die mitgetheilten wenigen Notizen über Jacotots Leben lassen uns vermuthen, daß er kein Stubengelehrter, sondern ein Mann des Lebens und der Erfahrung, seinen Satz nicht in einem Sinn aufgestellt haben werde, der aller Erfahrung widerstreitet. Er kann nicht gemeint haben, daß alle Menschen, wie sie umherlaufen, gleichen Verstand, gleiche Intelligenz haben, d. h. in und für jeden Fall das gleiche, treffende Urtheil, die richtige Einsicht, das geistige Geschick, alles gleich glücklich anzugreifen und auszuführen.

Alle Verschiedenheit setzt Jacotot in die Umstände, in die äußere Natur, in den stärkern oder schwächern Willen, oder, wie er sich ausdrückt, in Trägheit und Fleiß, in zerstreute und aufmerksame Thätigkeit des Geistes. Was man auch hiergegen einzuwenden haben möchte, so ist doch klar, daß man es gar nicht unternehmen könnte, zu unterrichten, daß der Philosoph seine Vorlesungen, der Schullehrer seine Schule schließen müßte, wenn er nicht stillschweigend voraussetzte, daß seine Zuhörer und Schüler, so fern sie nur den nöthigen Fleiß und die erforderliche Aufmerksamkeit hätten, begreifen und lernen könnten, was er vorträgt und lehrt. Ohne diese Voraussetzung wäre das Thun aller Pädagogen geradezu ein verrücktes. Weiter will auch Jacotot nichts. Die Menschen haben eine gleich organisirte, eine gleichartige Vernunft und ein Hauptmerkmal dieser Vernunft ist, daß ihrer Bethätigung keine Schranken gesetzt sind. Der

zweite Grundsatz Jacotots ist in dem eben so oft vorgetragenen Ausspruch erhalten: Alles ist in Allem. — Aus der ersten Voraussetzung läßt sich der Geist und jede Eigenthümlichkeit der Methode ableiten; die zweite hängt mehr mit der Wahl des Stoffes zusammen.

Was nun zuvörderst den Geist der Methode anlangt, so geht derselbe, wie Pestalozzi's Methode, darauf aus, den Geist in Thätigkeit zu setzen, die Kraft desselben, sich in der Erwerbung von Kenntnissen zu bewähren, beständig anzuregen, und so den Geist zur Herrschaft über alles zu erheben, was an und um den Menschen ist. Die, aus der sinnlichen Natur fließende, Trägheit des Menschen ist es, die dadurch bekämpft werden, soll, daß der Wille zu steter Thätigkeit des Geistes angeregt wird. In Bezug auf den Unterricht, auf das Lernen, auf das Erwerben von Kenntnissen, auf das Erkennen, auf die Einsicht in das Wesen der menschlichen und natürlichen Dinge, die uns durch die Erfahrung dargeboten werden, stellt er nun unausgesetzte Uebung und Stärkung des Gedächtnisses an die Spitze. Dieser Grundsatz, das Gedächtniß bis zu einer Fertigkeit und Sicherheit zu üben, die an Unfehlbarkeit grenzt, mit welchem er der ältern Methode sich in demselben Maaße zu nähern scheint, in welchem er sich von der neuern, bei uns geltenden, eine bloße nackte Verstandesbildung bezweckenden entfernt, scheint aller Berücksichtigung werth. Es gibt gar keine gesunde Thätigkeit des Verstandes, als die sich auf irgend einen Stoff der sinnlichen oder geistigen Welt bezieht. Soll das Denken und Urtheilen dem Geiste gelingen, so muß er zuerst des Stoffes mächtig seyn; den Stoff als solchen nimmt der Geist aber nur durch das Gedächtniß in Besitz. So bald aber das Gedächtniß dem Geist einen Stoff zugeführt hat, läßt J. auch sogleich die eigenthümliche Bearbeitung dieses Stoffes durch den Geist beginnen, damit dieser wahrhaft Herr desselben werde, nicht etwa Knecht desselben bleibe. Hier entfernt er sich von der alten, bloß gedächtnißmässigen Lernweise und nähert sich wieder der neuern verstandesmäßigen. Fragt man nun nach dem Verfahren, das J. den Geist beobachten läßt, um den Stoff in völlige Gewalt zu bekommen, so ist es dasselbe, welches der Geist seiner Natur nach, nur so lange es ohne Bewußtseyn geschieht, unabsichtlich, nicht anhaltend, nicht streng genug beobachtet. Alle Geistes- und Verstandesthätigkeit ist ebenfalls analytisch, auseinanderlegend, oder synthetisch verbindend, nachbildend und oft in so rascher Aufeinanderfolge, daß beide Thätigkeiten in eine zusammenzufallen scheinen.

Nachdem nämlich irgend ein Gegenstand des Wissens, etwa eine Geschichte auswendig gelernt ist, so wird sie näher betrachtet, in ihre Bestandtheile zerlegt, die moralische oder anderweitige Wahrheit entwikkelt, auf etwa schon bekannte Fälle angewendet, mit veränderten, aber ähnlichen Umständen erzählt. Nehmen wir ein Beispiel aus dem Sprachunterrichte, der auch in Jacotots Methode bereits am weitesten entwickelt ist, so findet durchweg, vom Lesenlernen angefangen bis zur Composition von Abhandlungen, Reden, Gedichten, eine und dieselbe Methode statt. Bei dem Lesen ist weder vom Buchstabiren noch vom Syllabiren, noch auch vom Lautiren die Rede; sondern man legt einen nicht gerade zu langen Satz vor, liest ihn laut, indem man auf jedes gelesene Wort zeigt und läßt den Satz durch Vor- und Nachsprechen auswendig lernen. Darauf müssen die Lernenden zuerst nach der Reihe, dann außer der Reihe, vorwärts, rückwärts jedes Wort zeigen, das man ausspricht.

Geht dieß fehlerlos, so zerlegt man jedes Wort in seine Sylben, indem man es nach den Sylben ausspricht, und läßt den ganzen Satz sylbenartig, aber ohne Unterbrechung nachsprechen. Hierauf werden die einzelnen Sylben genannt und die Schüler müssen sie zeigen, in und außer der Reihe, vorwärts und rückwärts. Kommt dasselbe Wort oder dieselbe Sylbe mehr als einmal vor, so muß dieß auf die vorgelegte Frage von den Schülern selbst gesagt und gezeigt werden. Geht es ohne Fehler, so erfolgt die Auflösung in Buchstaben und dabei wird das alte Verfahren wieder beobachtet, bis der Lernende den Satz fehlerlos hersagen, jedes Wort, jede Sylbe, jeden Buchstaben anzugeben weiß. Dann geht man zum zweiten Satz über. Er wird gelernt und der erste wiederholt; dann beginnt die Betrachtung damit, ob ein schon bekanntes Wort, eine schon vorgekommene Sylbe, ein dagewesener Buchstabe sich in dem andern Satz finde. Die noch nicht dagewesenen Wörter, Sylben, Buchstaben müssen von den Schülern selbst bezeichnet und dann alles Neue auf die beschriebene Art bemerkt werden.

Fällt bei den ersten Sätzen kein Fehler mehr vor, so geht man zum dritten Satz über. Hiermit werden aber vom Anbeginn an auch Schreibübungen verbunden: was gelesen und gelernt wird, muß auch kalligraphisch und orthographisch geschrieben werden. Wie die Deutschen Pestalozzianer auf ein Schreibenlesenlernen gekommen sind, so Jacotot auf ein Lesenschreibenlernen. Selbst unpartheiische Beobachter versichern, daß auf diesem Wege sehr schnelle Fortschrite gemacht wer-

den, denn wer etwa eine Seite, höchstens zwei so durchgegangen, könne mit Ausnahme einzelner ganz ungewöhnlichen Wörter und selbst diese bald fertig lesen.

Die orthographischen Uebungen erfordern längere Zeit, aber höchstens ein Jahr, oft nur ein halbes, während wir unsere Jugend kaum nach 6jährigem Unterrichte zu fehlerfreier Orthographie bringen. Ueberhaupt macht sich Jacotot anheischig, (und es ist von glaubwürdigen Männern, die in Jacotots Schulen gewesen, bestätigt worden), mittelst dieser Methode seine Schüler im Durchschnitt binnen 2 Jahren mit eben so vielen und gründlichen Kenntnissen auszustatten, als die herkömmliche Methode nicht in 7 Jahren vermöge.

Die orthographischen Uebungen leiten zum eigentlichen Sprachunterricht über, der, wie der Leseunterricht, die Umkehrung des gewöhnlichen ist. Weder mit der Lehre von den Redetheilen, noch mit Declinationen und Conjugationen, noch mit der Satzlehre oder Syntax beginnt man, sondern mit der allseitigen Betrachtung irgend eines Lehrstückes, einer Geschichte, einer Fabel. Jacotot legt allem Sprachunterricht den „Telemach" zu Grunde, behauptet aber, jedes andere Buch, welches dieselben Vortheile eines musterhaften Styls und einer moralisch-religiösen Lebensansicht gewähre, leiste gleiche Dienste.

Er läßt nach und nach die sechs ersten Bücher des „Telemach" auswendig lernen und durch beständiges tägliches (versteht sich theilweises) Wiederholen dem Gedächtniß einprägen, aber schon nach Einprägung der ersten Capitel fängt die stylistische Betrachtung an. Diese beginnt damit, daß der Lehrer den Schüler anfangs durch Fragen, dann durch allgemeiner gestellte Aufgaben nöthigt, Rechenschaft über den Inhalt des eingeprägten Stückes und zwar jetzt mit andern Worten und in anderer Wortfolge zu geben, als es dort geschieht. Dann wird die Bedeutung synonymischer und homonymischer Ausdrücke entwickelt, nicht vom Lehrer, sondern durch den Schüler, der wieder nur durch Fragen und Aufgaben dazu angeregt wird. Diese Uebung beginnt jedoch erst, wenn schon eine gewisse Menge Stoff dem Gedächtniß eingeprägt und eine Auswahl mehrer Synonymen oder Homonymen möglich ist. Jede vom Schüler gegebene Erklärung muß mit einem Beispiel aus den auswendig gelernten Lehrstücken belegt werden.

Dann folgen Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufsätze, in welchen ein Grundgedanke, eine Wahrheit ausgesprochen ist. Von fast wörtlichen Wiederholungen wird zu freien mit andern Wendungen, von diesen zu freien Nachbildungen, zum Vortrag derselben Gedanken,

derselben Wahrheit in anderm Gewande fortgeschritten. Alle diese Uebungen werden theils mündlich, theils schriftlich angestellt. Wie anfangs synonyme Wörter, so werden nun synonyme Redensarten, Bilder, Urtheile, Gedanken betrachtet, erklärt, nachgebildet, frei gestaltet, und wie der Grundgedanke eines Lehrstückes, einer Erzählung u. s. w. zu geben war, so müssen nun auch Gedanken und Aufgaben nach gegebenen Mustern frei entwickelt werden. Nach und nach werden alle Stylarten, Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. eingeübt. Aber wie ist das möglich ohne Grammatik? Man vergesse nicht, daß Jacotots Schüler schon früh durch das beständige und unvergeßliche Einprägen und durch das allseitige Besprechen, Erörtern, Durcharbeiten einen Reichthum an Wörtern, Redewendungen und Darstellungsformen erlangen, wovon man sich, ohne es erfahren zu haben, keine Vorstellung machen kann. Sie müssen über alles gereimt und ungereimt improvisiren und es sollen einige, die kaum 2 Jahre Jacotots Unterricht genossen, es mit großer Leichtigkeit und Geschicklichkeit geübt haben.

Der grammatische Unterricht tritt später, aber nicht etwa erst nach völliger Beendigung des stylistischen ein, sondern läuft, sobald als möglich, pararell mit demselben. Man läßt den Schüler einen Paragraphen nach dem andern merken und die Beispiele dazu in seinem Gedächtniß oder im Lesebuch suchen. Es kann ja in der Sprachlehre keine Regel stehen, die der Schüler nicht schon selbst oft angewendet, oder doch angewendet gefunden hätte. Man sieht, es ist bei diesem Unterrichte durchweg darauf abgesehen, die lebendige selbstthätige Aufmerksamkeit des Schülers in ununterbrochener Regsamkeit zu erhalten. Ganz dieselbe Methode wird bei dem Erlernen, alter, wie neuer Sprachen beobachtet, und hier zeigt Jacotots Methode einige Verwandschaft mit der Interliniarversionsmethode des Engländers Hamilton. Auch auf Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturkunde wird Jacotots Methode mit Erfolg angewendet. Wie, läßt sich noch nicht genau bestimmen, da hierüber Jacotot selbst erst einige beiläufige Bemerkungen mitgetheilt hat.

Die allgemeine Regel: Lernt ein Buch vollkommen kennen und verstehen, bezieht alles Andere darauf, so kann es nicht fehlen — wird auch für diese Gegenstände, unter Modificationen, die deren Natur gebietet, geltend gemacht. So äußert sich Jacotot z. B. über den geographischen Unterricht, daß für diesen das eigentliche Buch die Karte sey, die nicht fest und tief genug eingeprägt werden könnte, eine An-

ficht, der man in Deutschland schon seit einiger Zeit, ohne von Jacotot zu wissen, gefolgt ist und die unter andern auch K. v. Raumers „Beschreibung der Erdoberfläche" (2te Aufl., Leipzig 1832) zu Grunde liegt. Eben so ist Jacotots Methode für Musik und Zeichnenkunst von ihm und seinen Nachfolgern überraschend glücklich benützt worden. Bei dem Zeichnen geht Jacotot vom Zeichnen bestimmter Gegenstände aus, wobei er natürlich die einfachern voranstellt und nicht eher fortschreitet, bis sie so vollendet als möglich nachgebildet sind. Hierbei drängt sich gewöhnlich der Vorwurf wieder hervor, welcher der ganzen Methode gemacht wird, nämlich, daß besonders das zartere Alter durch das ewige Auswendiglernen, Wiederholen, Nocheinmalmachen zu sehr angestrengt, ermüdet, gelangweilt würde. Eben dieser Vorwurf aber ist es, der unserer Meinung nach, wenn er überhaupt gegründet wäre, der Methode zur größten Empfehlung gereicht und die Hauptlehre einschließt, deren ernste Berücksichtigung der pädagogischen Welt nicht genug zu empfehlen ist. Die Jugend kann und soll durch Erziehung und Unterricht dahin geführt werden, sich selbst zu überwinden, den Stoff zu beherrschen, und zwar durch Arbeit, Mühe und Anstrengung; sie soll aber in beständiger, reger, allseitig in Anspruch genommener Geistesthätigkeit erhalten werden, die der Gesundheit eher förderlich als nachtheilig ist, wenn sie naturgemäß geordnet und von vernünftiger Pflege für leibliches Gedeihen begleitet wird. Langweile wird nicht zu befürchten seyn, wo einmal das Interesse erweckt ist, etwas Vollendetes darzustellen.

Gerade diese Kraft der Seele, die Kraft nicht abzulassen, bis ein Vorsatz, welcher es auch sey, durchgeführt ist, die alles Große geschaffen hat, was je von Menschen geschaffen ward, dieselbe Kraft des geistigen Willen ist es, die Jacotots Methode und alle wahre Pädagogik auf die höchste Stufe zu erheben sich vorsetzt. Es sind schon viele Schriften über Jakotots Methode in Frankreich und Deutschland erschienen. Das Beste bleibt immer „Jacotots Lehrmethode (methode d'enseignement universel) des Universalunterrichts, übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Dr. Wilhelm Braubach", (Marburg, 1830).

K.

K, der elfte Buchstab des deutschen Alphabetes, wenn man, wie billig, i und j für zwei Buchstaben zählet, welcher ein harter Gaumenlaut ist, und entsteht, wenn der hintere Theil der Zunge stark an den Gaumen angedrückt wird. Er hat einen doppelten Laut. Seinen eigenthümlichen harten Laut behält er zu Anfange eines Wortes vor einem Vokale und in der Mitte eines Wortes nach einer kurzen Sylbe, kommen, können, kaum u. s. w.; etwas gelinder lautet er vor den flüssigen Buchstaben und nach einem langen Selbstlaute, klein, Karten Haken. Nach einem kurzen Selbstlaute wird er daher auch, wenn kein anderer Mitlaut vorher gehet, verdoppelt, in welchem Falle aber das c die Stelle des ersten k vertritt.

Kalligraphie, siehe Schreibunterricht.

Katechet. Katechet heißt überhaupt jeder, der katechisirt, besonders derjenige, der sich in dieser Kunst eine Fertigkeit erworben hat.

Wenn schon zu einem bloß einfachen zweckmäßigen Abfragen Gewandtheit von Seiten des Lehrers verlangt wird, so wie eine Sprachfertigkeit und Umsicht, um den Punkt richtig zu treffen, dessen Erörterung es gilt — wie viel schwerer muß es seyn, eine Sache, zu der man nicht geradezu kommen kann, deren Erörterung und Entwicklung ein tieferes Eingehen auf indirectem Weg, oft auf Umwegen erfordert, durch mehrere Mittelglieder und Zwischensätze zu verfolgen und in völliger Klarheit dem Kind vor die Seele zu bringen. Um zweckmäßig katechiren zu können, muß daher

1) Der Lehrer sich gewöhnen an ein richtiges, geordnetes und schnelles Denken, weil jeder Katechisation ein regelmäßiger Plan, nach welchem die Sache entwickelt werden soll, zu Grunde liegen muß; so daß dieser Plan ohne Lücke verfolgt wird und jeder Gedanke natürlich aus dem andern hervorgeht. Denn ohne eine solche streng fortgehende, bis zum Ziel fortgesetzte Gedankenreihe taugt keine Katechisation etwas. Nicht allein aber ein geordnetes Denken ist für den Katecheten nöthig, sondern auch eine Leichtigkeit des Denkens. Da er nämlich nie genau voraus bestimmen kann, was die Kinder antworten werden, und sich

doch jede weitere Frage genau nach der Antwort richten soll, so wird die Gewandtheit im Denken erfordert, um den Gedanken des Schülers und den psychologischen Grund seiner Entstehung sogleich zu fassen und zu ergreifen, die gegebene Antwort sogleich zu benützen und durch eine schnelle Wendung den in der Antwort sich herausstellenden Gedankengang auf das vorgesetzte Ziel hinlenken zu können;*) deßhalb muß

2) Der Katechet sich den gehörigen Sprachvorrath und eine Leichtigkeit im Ausdrucke des Gedachten aneignen, um die neue Frage schnell wieder so zu stellen, daß die gewünschte Antwort wirklich erfolgen kann.

Ueberhaupt ist es nöthig, die Sprache ganz zu beherrschen, denn nur so ist man im Stande, seine Fragen leicht und zwanglos, deutlich und bestimmt zu formiren, und auf mehrfache Weise einzuleiten. Dazu gelangt man aber nur durch viele Uebung und durch Lesen vorzüglicher Muster. Schon ehe man zum wirklichen Katechisiren übergeht, übe man sich daher im Fragen überhaupt, gebe sich Mühe jede Frage auf mehrfache und besonders interessante, den Geist aufregende Weise auszudrücken.**)

3) Der Katechet muß seines Gegenstandes vollkommen mächtig seyn und ihn von allen Seiten und in allen seinen Beziehungen kennen. Besonders gilt dieß von der Moral und Religion, weil die meisten

---

*) Gerade hier fehlen die ungeübten Katecheten am meisten. Wenn sie sich oft stundenlang auf den Katechisationsgang des zu entwickelnden Gegenstandes vorbereitet haben und zwar so, daß sie sich sogar die Mühe nahmen, die Antworten des Kindes als nothwendig voraus zu bestimmen und die darauf weiter gebauten Fragen ihrem Gedächtniß einzuprägen — und es erfolgt dann doch zufällig eine andere Antwort; so können sie das kaum verschmerzen und nöthigen entweder durch gewaltsam psychologische Mittel das Kind, gerade so zu antworten, wie sie es vorausbestimmten, oder sie legen dem Kinde ihre gewollte Antwort geradezu in den Mund, nur um weiter in ihrem einmal wörtlich festgesetzten Gang fortfahren zu können. Vielen Katecheten liegt oft unendlich mehr an einem Wort, als an der Deutlichkeit des Begriffs und sie verwerfen oft die beßten Antworten, sobald sie in andern, dem Kind vielleicht weit natürlicheren Worten ausgesprochen sind, nach dem Götheschen Recept:

„Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben,
Dann hat er die Theile in seiner Hand
Fehlt leider! nur das geistige Band.

**) Der Katechet spreche die Sprache eines gebildeten Mannes, also keine geschraubte und keine niedrige. Sie sey sprachrichtig, einfach, natürlich, ungesucht, treffend, keine doppelsinnigen, dunkeln, bildlichen Ausdrücke!

Katechisationen sie zum Stoff nehmen und zwar mit allem Recht, denn die Religion als der höchste geistige Gegenstand, ist es ja gerade, die ihre Quelle rein im Innern hat. Der Katechet verschaffe sich mithin richtige Religionsbegriffe und Einsicht in die Art, wie sich das Göttliche im Menschen vorzüglich im Kinde offenbart. Er muß folglich die kindliche Natur nicht nur im Allgemeinen studiren, sondern sich auch in die besondern Ansichten zu versetzen wissen, in welchen die Sache jedem Einzelnen seiner Schüler erscheint, kurz das Bedürfniß der kindlichen Seele kennen.

4) Zu den ersten Uebungen wähle man historische Gegenstände, weil hier kein Plan zu machen nöthig ist, wie bei einem kurzen Satz es der Fall ist und weil der Lehrer nicht vom Zweck und Ziel abirren kann. Von da schreite man zur katechetischen Erklärung von Liederversen und dann zu moralischen und religiösen Sätzen.

5) Man bereite sich jedesmal genau vor. Denn die Vorbereitung muß zur Sicherheit in der Methode und dahin führen, daß keine Fehlgriffe in den katechetischen Mitteln geschehen. Der Katechet verschaffe sich daher vorerst eine gründliche Einsicht in die zu behandelnde Aufgabe; er theile den gegebenen Abschnitt und die einzelnen Wahrheiten, zergliedere sie grammatisch, hebe die schwierigen Worte und Redensarten aus und erkläre sie sich selbst genau. Er entwerfe hierauf den ganzen Gang der Katechisation, merke sich den Zusammenhang der einzelnen Theile zum Ganzen und ordne sie so. Nun erst bilde er die vorzulegenden Fragen, mit genauer Hinsicht auf die wahrscheinlichen Antworten der Kinder. Die so gehaltene Katechisation wird dem Lehrer selbst interessant, er bekömmt Antworten und muß Fragen machen, auf die er nicht gerechnet, lernt dadurch den Gedankengang des Kindes kennen, und erhält Leichtigkeit und Gewandtheit durch die nöthigen Wendungen.

Nach längerem Ueben wird dann der Katechet im Stand seyn, jederzeit Rechenschaft von dem Standpunkt zu geben, den er im Gespräch inne hat und das Gewebe desselben wird im Ganzen offen und klar vor dem geistigen Auge desselben liegen.

6) Ein vorzügliches Mittel, das den praktischen Versuchen stets zur Seite gehen muß, ist das Studium guter Katechisationen. Hier bildet sich der Katechet erst voll aus, hier lernt er, wie er seine Fragen richtig stellen, ordnen und untereinander verbinden muß.

Uebrigens glaube man nicht die Katechisirkunst aus Lehrbüchern sich erwerben zu können, denn die Kunst, geschickt zu fragen und all

die Regeln, welche befolgt werden müßen, werden denjenigen umsonst und entwickelt, denen es an practischen Begriffen aus der Vernunft und Seelenlehre, an Religionskenntissen, Geistesgewandheit, Lebhaftigtigkeit und Phantasie und an einer gebildeten Sprache mangelt.

Wer dieß alles besitzt, befolgt auch diese Regeln, ohne sich ihrer streng bewußt zu seyn.

Katechetische Lehrform. Wir haben hier über 4 Punkte zu sprechen:

I.

Die katechetische Lehrform ist diejenige Form des Unterrichts, nach welcher dieser mittelst Zuhilfenehmung der eigenen geistigen Kraft des Schülers durch das Gespräch ertheilt und die zu erkennende Wahrheit durch eine geschickt angeordnete, zusammenhängende Reihe von Fragen entwickelt wird.*) Sie ist also die Lehrform der Frage und Antwort, eine dialogische, fragend entwickelnde. Katechisiren stammt von dem griechischen Worte κατηχειν (katechein) her, welches bedeutet: ich töne an, ich rede an, ich unterrichte. Später trug man es auf den Unterricht in den Elementen einer Wissenschaft über, noch später auf den elementarischen Unterricht in der Religion. (Gal. 6, 6. Luc. 1, 4. 1 Cor. 14, 19.) Zuletzt fügte man den Nebenbegriff „in Frage und Antwort unterrichten" bei.

Aus dem Gesagten erhellt, daß nicht jedes Fragen und Antworten schon ein Katechisiren ist. Freilich gehört schon zu einem gewöhnlichen zweckmäßigen Abfragen eine Gewandtheit, wenn es nicht bloß ein Abhören des ins Gedächtniß Gefaßten seyn soll.

II.

Die Verfahrungsweise bei der katechetischen Lehrform ist eine zweifache. Entweder ist sie synthetisch-katechetisch oder analytisch-katechetisch.

*) Sucht der Lehrer, sagt Wilmsen, mit dem Schüler gemeinschaftlich eine Wahrheit oder einen Begriff, ohne ihm diesen geradezu durch Definition oder jene in einem Satze mitzutheilen und dann durch ein Beispiel zu erläutern — zeigt er ihm fragend den Weg, den er gehen muß und sucht er durch anregendes Fragen seine Denkkraft in Thätigkeit zu setzen, seine Gedanken zu verbinden und besonders ihn dahin zu bringen, daß er diese deutlich darstellt — so geht er katechetisch zu Werk. — Die Katechisirkunst besteht folglich darin, daß man einen Begriff zergliedert, so, wie er sich in dem Schüler erzeugen und entwickeln läßt, daß man für diesen Zweck Fragen bildet, die an sich deullich und bestimmt und in ihrer Aufeinanderfolge so gestellt und geordnet sind, daß eine die andere unterstützt, eine in die andere greift, jede die Aufmerksamkeit des Schülers anregt, seine Denkkraft in angemessene Thätigkeit setzt und daß man dann die gegebenen Antworten geschickt benützt, um den Gegenstand gerade von der Seite darzustellen, wo er dem Schüler am meisten anschaulich wird.

1) Die synthetisch-katechetische geht vom Einfachsten schon Bekannten aus und steigt allmählig zu der zu entwickelnden Wahrheit aufwärts; indem man z. B. von den einzelnen freien Kräften des Menschen, an Beispielen erläutert, bis zum Begriff der Allmacht Gottes aufsteigt.

Sie ist natürlich nur da anzuwenden, wo dem Lehrer die Anordnung seines Lehrgangs selbst überlassen ist; ist aber deßhalb vorzüglich bildend, weil alles aus dem Kind selbst heraus sich entwickelt und kein zum Aufbauen des Begriffs nöthiges, Mittelglied übersprungen werden kann.

2) Die analytisch-katechetische gibt die Wahrheit, die erkannt werden soll ganz und rein, zerlegt sie in ihre einzelne Bestandtheile, und bringt diese zuerst einzeln, dann in ihrer Verbindung oder im Ganzen zum Verständniß, indem man z. B. den Begriff der Allmacht Gottes in seine einzelne Merkmale zerlegt, diese zur Erkenntniß im Einzelnen und dann in ihrer Verbindung bringt. Sie muß immer da angewendet werden, wo die zu entwickelnden Sätze in Lesebüchern, Katechismen u. s. w. vorgeschrieben und letztere in den Händen der Kinder sind, oder wo die Katechese am Faden einer Geschichte fortläuft.

Das analysirende Katechisiren ist immer leichter, als die von Einfachen zum Zusammengesetzten aufwärts steigende Manier. Dort ist bereits alles gegeben; der Lehrer kann also den Faden der Katechisation nicht verlieren. In jedem neuen, in dem Vers oder Satz enthaltenen Begriff hat er wieder einen Ruhepunkt, der ihn immer wiederum zu recht weist. In der synthetisch entwickelnden Katechisation spinnt sich der Faden ohne Unterbrechung fort; die Antwort der Kinder bedingt die folgende Frage und weil den Schülern der Satz selbst nicht vor Augen liegt, sondern erst entwickelt und gefunden werden soll, so entbehren sie selbst den Leitfaden für ihre Antworten. Je mannigfaltiger aber diese seyn können, desto mehr Geschicklichkeit gehört von Seiten des Lehrers dazu, seinen Katechisationsplan stetig zu verfolgen.

III.

Regeln für die katechetische Lehrform.

1) In Beziehung auf die Stellung der Fragen und die Benützung der Antworten, siehe: Fragen und Antworten.

2) Man suche auf dem kürzesten Weg das Ziel zu erreichen, vermeide also alle Weitschweifigkeit und das zu weite Ausholen. In diesen Fehler verfällt der Katechet, wenn er von fremdartigen Dingen

ausgeht und durch Umschweife auf den zu findenden Gedanken kömmt, oder wenn man eine Hinleitung auf einen Hauptgedanken damit anfängt, Begriffe und Urtheile zu erzeugen, die zu den Grundbegriffen gehören, welche

a) diese oder jene Kenntniß oder Materie voraussetzt, z. B. wenn man, um auf die Weisheit Gottes hinzuleiten, erst die Begriffe Zweck und Mittel erklärt; oder

b) die zu entfernt von dem zu findenden Hauptgedanken liegen, z. B. wenn man von Achtung gegen Eltern reden will und erst den Begriff Achtung gegen Menschen erzeugen will.

3) Man betrachte die Antworten stets als den Maasstab für den Ton, in welchem man mit den Schülern zu sprechen hat.

4) Man lege es nicht darauf an, Alles aus dem Schüler herausfragen zu wollen; sondern betrachte die katechetische Lehrform als eine Unterart der Heuristischen, rege also den Schüler theils fragend zum Suchen eines Merkmals oder eines Begriffes an, theils mache man ihn lehrend mit dem bekannt, was er weder wissen, noch durch eigenes Nachdenken herausbringen kann.*)

5) Lehrer und Schüler müssen gegenseitig aufeinander wirken und jener werde eben so oft von diesem, als dieser von jenem geleitet. Gerade hierin ligt die anregende Kraft, welche bei einer guten katechetischen Unterredung sichtbar wird. Ganz verwerflich ist es dagegen, wenn der Lehrer anstatt sich vom Schüler leiten und durch dessen Antworten zur Bildung seiner Fragen bestimmen zu lassen, den ganzen Unterricht in ein katechismenartiges Fragen und Antworten verwandelt und wohl gar dem Schüler die verlangte Antwort in den Mund legt.

6) Man lasse sich zuweilen vom Schüler leiten, im Ganzen aber leite man ihn, ohne ihn eigentlich zu führen, d. h. ohne ihm geradezu zu geben und mitzutheilen, was der Schüler selbst suchen und durch Suchen und Finden in sein Eigenthum verwandeln soll. Es ist also besonders das Gesetz der Gedankenverknüpfung, durch welches sich der Lehrer bei solchen Unterredungen bestimmen läßt.

7) Man bestimme die Dauer der katechetischen Unterredung nach dem Maaß der Empfänglichkeit und Denkstärke des Schülers, so wie

*) Hieraus folgt, daß die katechetische Lehrart nicht rein angewandt werden darf, auch in eigentlichen Katechisationen nicht, daß sie nicht bloß in Fragen und Antworten besteht, sondern auch die Darstellung und der Lehrvortrag in sie eingeflochten werden muß.

nach andern Umständen, z. B. große Hitze. Wo dieß nicht geschieht, wird der Schüler überdrüßig und und die Wirksamkeit des Unterrichts geschwächt.

8) Man verschaffe dem Schüler eine Uebersicht des zurückgelegten Wegs, indem man zusammenfaßt, was in der Unterredung entwickelt und gefunden wurde, indem man also mit ihm eben so oft rückwärts, als vorwärts geht.

Rücksichtlich der Anwendung der katechetischen Lehrform ist zu bemerken, daß die Sache selbst, wiewohl verschlossen in der Seele des Schülers bereits vorhanden seyn muß und nur entfaltet und erfragt werden dürfe, daß der Schüler bereits einen Vorrath von anschaulichen Kenntnissen eingesammelt, sich an sinnlichen Wahrnehmungen geübt habe und seine Gedanken bestimmt und deutlich mit Werten bezeichnen kann. Ueberdieß ist die katechetische Form nur dann dem Elementarunterricht angemessen, wenn sie auf eine geschickte Weise mit dem eigentlichen Lehrvertrag verbunden wird.

Anmerkung. Der Unterricht in den untern Klassen darf kein katechetischer seyn, weil durch das Katechisiren den Kindern zuviel in den Mund gelegt, zu wenig Freiheit gelassen wird. Was man auch (sagt Wilmsen) mit Schein und Wahrheit zur Vertheidigung des Katechisirens sagen mag, es ist und bleibt doch ein mißliches Unterrichtsmittel für Anfänger, weil es fast unmöglich ist, die vielen Abwege zu vermeiden, welche sich von allen Seiten hervorthun, und von den Meisten so schwer für Abwege erkannt werden. Lebhafte Lehrer gerathen unvermeidlich dabei in eine Redseligkeit, die alle Aufmerksamkeit der Kinder tödtet und die also eine wahre Zeitverschwendung ist; die weniger lebhaften aber wollen alles mitnehmen und benützen, was am Wege liegt und gerathen dadurch in ein wahres Labyrinth, aus welchem weder sie, noch ihre Schüler sich herausfinden können. Zur Darstellung wenigstens führt das Katechisiren, so wie es gewöhnlich ist, nimmermehr; es müßte denn mit der größten Besonnenheit und Sparsamkeit geschehen und durch häufige Ruhepunkte, durch Zusammenstellung der Hauptgedanken und der gewonnenen Begriffe eine zweckmäßige Form erhalten. Allein die Erfahrung lehrt, daß diese Form den meisten Lehrern nicht gelingt; auch hat sie in der That so große Schwierigkeiten, daß allen Elementar-Lehrern zu rathen ist, lieber nicht zu katechisiren. Dagegen kann bei geübtern Schülern der katechetische Unterricht nur von großer Wirkung seyn.

IV.

Werth der katechetischen Lehrform.

Die katechetische Lehrform ist keineswegs, wie manche Pädagogen zu glauben scheinen, die allein richtige und zweckmäßige und nicht zu läugnen ist, daß sie in der Hand ihr nicht gewachsener Lehrer sogar viel Unfug gestiftet hat. Man glaubte hier und da, es müße alles aus den Kindern herauskatechisirt werden und gab sich die vergebliche Mühe herausfragen zu wollen, was noch gar nicht in der Seele liegt, oder wozu sich die schwache Denkkraft nimmermehr erheben kann. Man meinte daher zu katechisiren, wenn man nur fragte und mit den Kindern schwatzte. Besonders im Religionsunterricht ist durch die katechetische Lehrform von ungeschickten Lehren viel verdorben worden.

Dieser Mißbrauch hebt jedoch den rechten Gebrauch nicht auf und deßhalb darf die katechetische Lehrform nicht, wie einige wollen, aus der Schule verbannt werden. Sie behauptet vielmehr als Unterrichtsform den ersten Rang nicht nur so fern sie die meiste Geschicklichkeit von Seiten des Lehrers fordert, sondern auch darum, weil gerade die wichtigsten geistigen Wahrheiten nur auf diesem Wege aus dem Innern des Kindes sich entwickeln lassen. Die speciellen Vortheile, welche diese Lehrformen gewähren sind:

a) Für den Schüler.

Er wird dadurch angeregt, indem die aufgeworfenen Fragen, Zweifel und Einwürfe des Lehrers ihn zur Anstrengung seiner Denkkraft nöthigen, ihn bei dem Gegenstand festhalten und zum richtigen zusammenhängenden Denken gewöhnen; diese Lehrform führt ihn zu einer festen und begründeten Ueberzeugung von den erlernten Wahrheiten, übt ihn im Ausdruck seiner Gedanken und bringt ihn in ein genaueres, gleichsam vertraulicheres Verhältniß mit dem Lehrer, welche geistige Gemeinschaft den Unterricht sehr befördert. Besonders vortheilhaft wirkt der Gebrauch in den Jahren der freieren Entwicklung dieser Lehrform der geistigen Kräfte, wo das Kind schon einen guten Vorrath von Vorstellungen erlangt hat.

b) Für den Lehrer.

Der Lehrer selbstwird durch diese Form zu einer höhern Lebhaftigkeit genöthigt und vor der Versuchung mechanisch zu unterrichten gesichert. Sie veranlaßt ihn, sich von dem, was er lehren will, durchaus gründliche und deutliche Kenntnisse und bestimmte Begriffe zu verschaffen, weil ohne diese Niemand katechisiren kann; sie befördert die Gewandtheit seines Geistes und die Fertigkeit, gemeinfaßlich zu werden, sie macht es ihm

möglich und leicht, die Anlagen und Geistesbedürfnisse des Schülers kennen zu lernen und denselben zu entsprechen. —

Gegen die Anwendung der katechetischen Lehrform in der Schule nach Kunstregeln, spricht sich Denzel also aus: die Schule bedarf nicht sowohl der künstlichen Katechisationen, als vielmehr der kunstlosen Unterredungen. Die Katechesation spricht in der Regel bloß an den Verstand und läßt das Gefühl kalt, gerade in demjenigen Lehrgegenstand, in welchem das Gefühl nie kalt bleiben darf. Die natürliche kindliche Unterredung mit den Kindern spricht Herz und Gemüth an, sie wägt und wählt nicht ängstlich das Wort, sondern läßt es warm und kräftig vom Herzen zum Herzen strömen. Ein Lehrer, welcher selbst Gemüth hat und die ganz einfache Kunst versteht, sein Herz in der herzlichen Unterredung seinen Kindern zu öffnen, der ist der beßte Katechet. Freilich aber darf man nicht wähnen, es gehöre dazu weiter nichts, als ein natürliches Talent und man dürfe hier bloß ohne Vorbereitung dem ersten beßten Gedanken folgen. Es muß allerdings eine bestimmte Gedankenreihe in Fragen verfolgt, es muß die Geschicklichkeit erworben seyn, den ganzen Ton der Unterredung richtig zu fassen und die Fragen in ihr natürliches Gewand mit Leichtigkeit zu kleiden. Das alles muß allerdings gelernt und geübt seyn.

Auch Schwarz und Niemeyer sprechen sich in gewisser Beziehung sehr stark gegen das Katechisiren aus. Ersterer, wenn er sagt: Man kann es vermittelst der Katechisirkunst unglaublich weit bringen. Wir haben 8 — 10jährige Kinder gehört, welche von der Allmacht, Heiligkeit, von Recht und Pflicht u. s. w. die Begriffe angeben, auflösen, erklären konnten, daß man ihren Verstand hierin nicht genug bewundern kann und alles für Entwicklung der Vernunft hält, welche alles ehemalige im Religionsunterricht bei weitem übertrifft. Daß es aber Worte um Worte sind, und daß dieses sogenannte Erklären nichts anders, als eine Art Kopfrechnen ist, daß diese Wortmacherei eher mit dem blauen Dunste der ehemaligen Betrüger in der Goldmacherei verglichen, als eine Belehrung in dem Christenthum genannt werden mag, braucht nicht weiter nachgewiesen zu werden. Am Tage liegt das Unheil, das durch solche Lüge in das kindliche Gemüth eingepflanzt wird, wenn es bei allem seinem Red- und Antwort geben über die Gottheit und Rechtschaffenheit Gott weder vor Augen noch im Herzen hat und nur seiner Eitelkeit im Mißbrauche der heiligen Worte dient.

Niemeyer: Ich kenne den Werth der Katechetik und Socratik, als Weckung, Uebung und Bildung des Verstandes sehr wohl, glaube

auch die Methode im 2ten Theil der Grundsätze genugsam empfohlen zu haben, bin weit entfernt in die ungerechten Klagen einzustimmen, die man schon gegen das Katechisiren erhoben hat; aber je länger ich unsere Volksschulen beobachte und unsere meisten Lehrer, desto mehr finde ich gegründet, was Pestalozzi sagt: „das eigentliche Katechisiren vorzüglich über abstrakte Begriffe, sey häufig nichts mehr, als ein papageienartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Socratisiren sey bei Kindern unmöglich, denen theils der Hintergrund der Vorkenntnisse, theils die äußere Mittel der Sprachkenntnisse mangeln. Oft sey es eine bloße Wort- und Satz-Analyse, ein Wiedergeben vorgesagter oder halb angedeuteter unverstandener Redensarten u. s. w.“ Gerade so finde ich es täglich in vielen Schulclassen, gerade so erscheint es mir in einer Menge gedruckter Katechisationen; gerade dahin scheinen mir selbst manche der gepriesenen katechetischen Theorien unserer Zeit zu führen. —

Katechetik. Katechetik ist die Wissenschaft der Regeln für die katechetische Lehrform. Die mehrsten Lehrbücher der Katechetik beschränken den Begriff der Katechetik und verstehen unter derselben eine Anleitung zum Religionsunterricht in katechetischer Form, da sich doch auch sehr viele andere Gegenstände katechetisch behandeln lassen. Ein anderer sehr gewöhnlicher Fehler katechetischer Lehrbücher ist der, daß ihre Verfasser zum Theil die katechetische Lehrform für die allein anzuwendende halten, fast die ganze Didaktik und somit auch alle die Regeln aufgenommen haben, welche nicht bloß für die katechetische Lehrform, sondern für alle andern auch gelten. Auch wird Katechetik oft mit Socratik verwechselt, siehe hierüber: Socratische Lehrform.

Die Regeln welche die Katechetik aufstellt, lassen sich eintheilen:

A. in allgemein anwendbare und zwar;

I. Allgemein anwendbare Regeln, die zunächst das Selbstdenken befördern sollen. Dahin gehören

1) Benütze überall das den Schülern Bekannte, um sie das Unbekannte selbst finden zu lehren. Dieß geschieht, indem man in dem Schüler bekannte Vorstellungen erweckt und ihn vornämlich durch leitende Fragen auf die Theile des Bekannten aufmerksam macht, die dazu dienen, das Unbekannte selbst zu finden.

2) Man sey dem Schüler behilflich, das Mannigfaltige der Begriffe und Urtheile, die durch die Thätigkeit seiner Denkkraft erzeugt

werden sollen, selbst aufzufinden und selbst daraus das ihm bisher unbekannte Ganze zusammen zu setzen.

3) Verdeutliche das dem Schüler Undeutliche durch Zerlegung und Zergliederung und versinnliche es so oft und nach dem Maaße, als er es bedarf.

4) Sey ihm behilflich, die selbstgefundenen und selbstgedachten Begriffe und Wahrheiten festzuhalten und aufzubewahren.

5) Bilde ächt katechetische Fragen, d. h. solche, welche den Schüler zum Selbstdenken auffordern und mit steter Berücksichtigung seiner Antworten so leiten, daß er das selbst finde, was er zur Zeit finden soll.

6) Suche auch durch dein äußeres Benehmen dahin mitzuwirken, daß der Schüler mit Lust sich anstrenge und dem Gedankengang mit fortwährender Aufmerksamkeit folge.

II. Allgemein anwendbare Regeln, die zunächst das Entstehen einer deutlichen und wirksamen Erkenntniß, besonders der Religionswahrheiten befördern sollen.

1) Suche durch eine vorbereitende Einleitung in eine Katechisation (Exordium) eine vorläufige Aufmerksamkeit des Schülers auf den Hauptinhalt derselben, so wie das leichtere Auffassen und eine endliche Uebersicht ihrer Theile zu befördern.

2) Den Hauptsatz, das Thema, (stehe es nun in einem Lehrbuch oder nicht) erkläre gehörig. Zu diesem Behuf erörtere man die einzelnen Begriffe des Satzes, wenn sie dem Schüler unbekannt sind, d. h. man führe so viele wesentliche Merkmale an, als jedesmal welche nöthig zu seyn scheinen, damit der Schüler den Begriff von andern unterscheiden könne. *)

3) Beweise den Hauptsatz einer Unterredung, wenn du ihn seinem ganzen Inhalt nach gehörig erklärt hast, d. h. führe dem Schüler einen oder mehrere Sätze vor, aus denen er die Wahrheit desselben erkennen kann. Man muß aber den Beweis so führen, daß der Schüler von der Wahrheit des Satzes überzeugt wird, d. h. daß er die Richtigkeit selbst einsieht und anerkennt. Auch suche man die etwa vorhandene

*) Sind die Begriffe des Satzes dem Lehrer bekannt oder schon erörtert, so erläutere man sie d. h. man mache sie durch Beispiele deutlich; erfordert es aber das Bedürfniß der Schüler, so entwickle man die ihm schon bekannten, oder die jetzt erörterten und erläuterten Begriffe, d. h. man sey dem Schüler behilflich, die Vorstellungen und Gedanken aufzufinden, die in oder unter einem dem Schüler vorgeführten Merkmale des Begriffs enthalten sind. Endlich muß auch der Lehrer die Schüler dazu anleiten, die erklärten Begriffe zu einem Urtheil zusammenzufassen.

Hinderniſſe der Ueberzeugung (Irrthümer, Vorurtheile, Zweifel u. ſ. w.) kennen zu lernen und zu entfernen.

4) Wende die erlernte Wahrheit an, d. h. mache es dem Schüler begreiflich und anſchaulich, daß die Wahrheit ihn angehe, daß auch er und wann und wie er ſie gebrauchen ſoll und errege zugleich den Entſchluß in ihm, dieß wirklich zu thun.

B. Beſondere katechetiſche Regeln, die bei der Anwendung der allgemein giltigen katechetiſchen Regeln mit Hinſicht auf die zufällige Verſchiedenheit der Lehrgegenſtände, (z. B. Unterredung über Gegenſtände der Natur — über Religionswahrheiten) und die Verſchiedenheit der Schüler (Anfänger und Geübtere) zu beobachten ſind. Z. B. Bei Anfängern muß der Stoff zweckmäßig gewählt werden, die Wahrheiten ſelbſt, ihre Anwendung muß faßlich, der Gedankengang einfach, die Sprache leicht verſtändlich ſeyn. Man muß ſie auf jeden Satz, über den man ſich unterreden will, vorbereiten, man muß ihnen durch erneute Erläuterungsverſuche zu Hilfe kommen und durch öftere Wiederholung das Behalten ſo wie die Ueberſicht des Gelernten erleichtern. Die Unterredung muß kurz ſeyn.

Literatur.

Carſtenſen, C., Handbuch der Katechetik; ein Commentar über Herrn Müllers Lehrbuch der Katechetik gr. 8. Altona, 1521. Hammerich. 1 Thlr.

Salzmann, Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde. 4 Bände. 8. Leipzig 1811. Vogel. 2 Thlr. 20 Gr.

Schwarz, Kirchenrath, Katechetik oder Anleitung zum Unterrichte der Jugend im Chriſtenthum. gr. 8. Gießen 1819. Heyer. 1 Thlr. 16 Gr.

Dinter, G. F., die vorzüglichſten Regeln der Katechetik, als Leitfaden beim Unterricht künftiger Lehrer in Bürger- und Landſchulen. 8 Neuſtadt, Wagner, 1832.

Gräffe, Grundriß der allgemeinen Katechetik. Göttingen. 1796. 16 Gr.

Thierbach, Handbuch der Katechetik, oder Anweiſung das Katechiſiren auf eine ſichere und gründliche Weiſe zu erlernen. 2 Bände. 8. 1822. (Erfurt, Keyſer). 3 Thlr.

Dinter, Unterredungen über die zwei erſten Hauptſtücke des Katechismus. Neuſtadt, Wagner. 9 Theile. 6 Thlr. 17 Gr.

Deſſen Unterredungen über die vier letzten Hauptſtücke des Katechismus ꝛc. 4 Thle. 2 Thr. 4 Gr. (N. B. alle 13 Bände koſten jetzt 6 Thlr.).

Dolz, J. Chr. katechetiſche Unterredungen über religiöſe Gegenſtände ꝛc. 1816. 2 Thlr. 16 Gr.

Deſſen neue Katechiſationen über religiöſe Gegenſtände. 1818. 4 Thlr.

Schlez, J. J., Katechiſationen über die wichtigſten Angelegenheiten des Verſtandes und Herzen. Gießen, Heyer. 20 Gr.

Katechisation, (Katechese) ist eine Unterredung nach den Regeln und Grundsätzen der katechetischen Lehrform.

Sie besteht aus:

A. Dem Eingang (Exordium) nämlich denjenigen Vorstellungen und Gedanken, welche der Katechet dem Anfang der eigentlichen Katechisation vorangehen läßt, um dadurch die Schüler auf den Gegenstand der Unterredung vorläufig zu richten, oder zu bewirken, daß es ihnen natürlich vorkömmt, sich jetzt über diesen Gegenstand mit dem Lehrer zu unterhalten. Dieser Eingang ist nun entweder eine unmittelbare, deutliche und bestimmte Anzeige des Hauptinhalts der Katechisation, oder eine vorbereitende Hinleitung auf den Gegenstand derselben. Dieß letztere ist das Zweckmäßige, aber auch schwerer. Stoff zu einleitenden und vorbereitenden Fragen gibt:

1) Der Zweck der Katechisation z. B. zu einer Katechisation über die Sanftmuth: magst du gerne mit einem Menschen umgehen, der leicht bei Kleinigkeiten auffährt u. d. g.

2) Die Verbindung der jetzigen Katechisation mit der vorangegangenen.

3) Eine treffende auf den Hauptbegriff hinweisende Erfahruug, z. B. eine lange Dürre, um auf den Satz zu leiten: Gott ist es, der alles erhält.

4) Die Berücksichtigung der Zeit und des Orts, z. B. Die Nähe des Weihnachtsfests zu einer Unterredung über die Verdienste Jesu um die Menschheit.

5) Der Vortrag eines kurzen auf den Inhalt passenden Gebetes.

6) Wiederholung eines unlängst behandelten, aber wieder dunkel gewordenen Begriffs, den man gerade bei der vorhandenen Unterredung bedarf z. B. über den Begriff von Wohlthaten, wenn man über Dankbarkeit katechisiren will.

7) Angabe der Hauptpunkte der zu haltenden Katechisation, um dem Schüler die Uebersicht des Ganzen zu erleichtern.

8) Deutliches und ausdrucksvolles Vorlesen des Satzes, im Fall der Katechisation ein Lesebuch zu Grunde liegt.

Sehr zweckmäßig ist es, da, wo es angeht, die Darstellung der Wichtigkeit des Inhalts der Katechisation in der Einleitung aufzunehmen. Jede gute Einleitung muß kurz, deutlich, ungezwungen und dem Zweck der jedesmaligen Katechisation nur allein anpassend seyn. Man hüte sich besonders vor dem zu weiten Ausholen und dem Zurückgehen auf zu entfernt liegende Begriffe.

B. Dem Thema selbst.

C. Dem Epilog, d. h. der zusammenhängenden Schlußrede.

Dieser Epilog ist dazu bestimmt, die Haupt-Resultate der Unterredung den Schülern noch einmal und zwar gedrungener, bündiger und kräftiger ans Herz zu legen und sie zu der Anwendung zu ermuntern, die sie von der erlernten Wahrheit machen sollen. Der Epilog muß gedrungen und herzlich, er muß momentaner Ausfluß eines für die Sache erwärmten und um das Wohl der Kinder besorgten Herzens seyn; bei schwächern Kindern sey er ein bloßes Auffummiren der in der Katechisation zerstreuten Ideen, ein Zusammendrängen dessen, was aus dem Ganzen ausgehoben, am kräftigsten auf Herz und Leben wirken kann, bei geübtern Schülern enthalte er auch neue in der Katechisation unberührt gebliebene Ideen und Wendungen; am beßten ist es, wenn die Katechisation allmählig, den Kindern selbst unbemerkt, zum Epilog übergeht.

Kategorisch heist ohne Bedingung, ohne Ausnahme, Einschränkung, Umschweif, geradezu. Eine kategorische Antwort ist also eine solche, welche schlechtweg bejaht oder verneint. Eine kategorische Frage ist eine solche, welche geradezu nach dem Prädicat oder Subjekt fragt, z. B. wer ist allmächtig, — wer hat die Welt erschaffen?

Kinderbibliothek. Sehr wünschenswerth wäre es, wenn bei jeder Schule eine kleine Büchersammlung wäre, aus welcher denjenigen Kindern, die schon fähig sind, Bücher gehörig zu benützen, zuweilen ein ihren Fähigkeiten angemessenes, unterhaltendes oder belehrendes Buch mit nach Hause gegeben werden könnte. Wie viele nützliche Wahrheiten, wie viele Kenntnisse wären auf diesem Weg auch noch unter Erwachsenen auszubreiten, welchen die Kinder vorlesen und erzählen würden und wie wichtig würde eine solche häusliche Beschäftigung für die ganze Bildung der Jugend seyn. Wir können daher das Urtheil des verehrungswürdigen Schwarz nicht unterscheiben, wenn er sagt: „wirklich scheint eine Kinderbibliothek nicht viel besser zu seyn, als ein Maskenball für Kinder.“ Damit jedoch die Kinder vor dem flüchtigen und übermäßigen Lesen bewahrt, gebe man ihnen nie zuviel, und zu verschiedenartiges, unterhalte sich mit ihnen darüber und lasse sie Auszüge machen. Auch gebe man ihnen niemals solche Bücher, in welchen auf eine kindische und tändelnde Weise zu den Kindern geredet wird.

Sehr zweckmäßig sind hier die Schriften: Der Kinderfreund von Zerrenner, Wilmsen, die meisten Schriften von Campe, Löhr,

Salzmann, Hahn, Thieme, Jacobs, Lieth, Schmid, Rebau, Harniſch, Krummacher.

Kopfrechnen, ſiehe Rechnen-Unterricht.

Körperliche Erziehung, ſiehe Erziehung.

Körperliche Strafen, ſiehe Strafen.

Krauſe's Denkübungen. (ſiehe hiezu Anſchauungslehre.) Nach der Anordnung dieſes Pädagogen müßen die unmittelbaren Denkübungen*) nach folgenden 4 Hauptpunkten und in folgender Ordnung vorgetragen werden. Man muß die Kinder anleiten:

I. Durch Anſchauungen ſich deutlich Vorſtellungen zu machen, hiezu dienen folgende ſechs Uebungen.

1) Die Kinder nennen ſichtbare Gegenſtände, die ſich in einem beſtimmten Raume befinden, z. Alles, was in der Schulſtube, Wohnſtube — Küche — im Hof, Dorf u. ſ. w. befindlich iſt.

2) Die Kinder nennen äußerlich ſichtbare Theile, gegenwärtiger und abweſender Dinge, z. B. eines Tiſches, Stuhles u. ſ. w.

3) Sie werden auf Gegenſtände geleitet, die ſie durch die übrigen 4 Sinne ſchon wahrgenommen haben, oder noch nehmen. Z. B. die Kinder nennen etwas, was ſie ſchon in der Schule, auf dem Feld u. ſ. w. gehört — was ſie gerochen — was ſie geſchmeckt — gefühlt haben.

4) Die Kinder ſollen ihre Aufmerkſamkeit auf die Lage und Richtung wenden, welche einzelne Gegenſtände in Rückſicht auf andere haben, ſie ſollen angeben lernen, was über, unter, vor, hinter, an u. ſ. w. einem Gegenſtand iſt, z. B. was iſt hier in der Schule vor dir? was über dir? u. ſ. w.

5) Es werden die Eigenſchaften ſichtbarer (anweſender und abweſender) Gegenſtände und deren Theile angegeben und zugleich die Sinne genannt, durch welche jene Eigenſchaften erkannt ſind, z. B. die Theile und Eigenſchaften eines Ofens — Fenſters — der Roſe u. ſ. w.

---

*) Denzel ſagt über dieſe unmittelbaren Denkübungen, er könne ſich mit ihrer Anwendung in den untern und mittleren Claſſen nicht befreunden. Erſt ſolle man die Kinder nach einer beſtimmten Ordnung die Materialien ſammeln laſſen, dann aber auf den höhern ſeyen dieſe muſterhaften Uebungen an ihrer Stelle, um das Geſammelte in logiſcher Rückſicht gebrauchen zu lehren und die Geſetze des Denkens zu entwickeln.

6) Die Kinder werden geübt, auch entgegenstehende Eigenschaften oder Dinge zu entdecken und Gegenstände zu nennen, denen sie zukommen, z. B. das Fenster ist durchsichtig — was ist undurchsichtig? Der Stein ist hart, was ist weich?

II. Aus Vorstellungen sich Begriffe zu bilden. Hiezu dienen folgende acht Uebungen:

1) Die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit auf zwei oder mehrere Gegenstände, um anschaulich zu erkennen, welche Eigenschaften oder Merkmale sie mit einander gemein haben; sie suchen die Aehnlichkeiten der Dinge auf, üben sich im Vergleichen der Dinge, z. B. Tisch und Bank — Fenster und Thüre — Gans und Ente u. s. w.

2) Nun suchen sie die Verschiedenheiten der Dinge auf und üben sich im Unterscheiden (die vorher angeführten Beispiele).

3) Es wird ihnen erklärt, welche Merkmale nothwendige (wesentliche) und welche zufällige seyen. Hierauf Uebung in Aufsuchung solcher Merkmale an sichtbaren Gegenstände, z. B. welches sind wesentliche, welches zufällige Merkmale eines Tisches?

4) Unterhaltung über den Gebrauch und Nutzen der Dinge, z. B. des Schaafes, des Eisens u. s. w.

5) Die verschiedenen und gleichen Merkmale zweier Dinge einer Art werden aufgezählt; die letztern werden festgehalten und die beiden Dinge unter einen Begriff gebracht, z. B. Worin sind diese beiden Tische verschieden? (Der eine ist größer als dieser; jener ist 4eckig, dieser rund u. s. w.) — Worin sind sie beide sich ähnlich? (beide sind von Holz, beide haben Füße u. s. w.)

6) Anleitung, Dinge von verschiedener Art unter einen Gattungsbegriff zu ordnen, d. h. die Merkmale aufzusuchen und klar erkennen zu lernen, welche Dinge verschiedener Art mit einander gemein haben. Es sollen sich also die Kinder Dinge verschiedener Art unter einem Begriff denken und mit Namen belegen. Z. B. Rock, Strümpfe, Hut u. s. w. sind Kleidungsstücke; Pferd, Schaaf, Hund u. s. w. sind vierfüßige Thiere.

7) Der Lehrer erklärt den Kindern einige wichtige Wörter, welche sinnliche Begriffe ausdrücken und zwar zuerst Hauptwörter, z. B. Körper, natürlicher, künstlicher, Thier — Pflanze u. s. w.); dann Beiwörter (als hart, weich, dicht, locker); zuletzt Zeitwörter, (als: gehen, laufen, rennen, schleichen u. s. w.)

8) Nun folgen Erklärungen wichtiger Wörter, welche reine Be-

griffe, (d. h. solche sind, die zwar auf Veranlassung sinnlicher Wahrnehmungen entstehen, aber doch nicht selbst und unmittelbar durch die Sinne wahrgenommen werden) ausdrücken, z. B. Ursach, Wirkung, Zweck, Mittel; gut, schlecht, nützlich; können, wollen, sollen, dürfen u. s. f.

III. Aus Begriffen Urtheile zusammensetzen. Zu diesem Ende leite man die Kinder an:

1) einzelne, besondere und allgemein bejahende Urtheile über sinnliche Gegegenstände zu bilden, z. B. dieser Tisch ist von Holz — hat eine Platte. Alle Tische haben Platten.

2) einzelne, besondere und allgemein verneinende Urtheile, z. B. Dieser Tisch hat kein Eisen an sich, noch mehrere Tische haben kein Eisen an sich, aber nicht alle Tische haben kein Eisen an sich.

3) Zweifelhafte und nothwendige Urtheile über sinnliche Gegenstände. Z. B.

a) zweifelhafte Urtheile: der Tisch kann aus Holz bestehen; das Haus kann von Stein gebaut seyn; b) nothwendige: der Tisch muß eine Platte haben; das Haus muß Wände haben.

4) Nun müßen die Kinder an vorgesprochenen Sätzen prüfen, ob dieselben ein wahres oder falsches Urtheil oder etwas Ueberflüssiges enthalten; ob man das in einem Satze vorgesprochene Urtheil aussprechen könne oder müße, als ein einzelnes, oder besonderes, oder allgemeines, als ein zweifelhaftes oder nothwendiges Urtheil. Z. B. Dieser Ofen ist schwarz; einige Oefen sind schwarz; alle Oefen sind schwarz; ein Ofen kann schwarz seyn — muß schwarz seyn.

5) Die Kinder werden angeleitet, selbst Urtheile zu bilden und zwar dadurch, daß man ihnen zwei Begriffe gibt, den einzelnen und den allgemeinen und es dann ihnen selbst überläßt, wie und auf welche Weise sie beide zu einem Urtheil vereinigen wollen. Jedoch sollen sie aus zwei Begriffen nicht bloß ein Urtheil, sondern mehrere bilden lernen, und der Lehrer ihnen durch einige Fragen dieß bisher unbekannte und eben deßwegen schwere Geschäft erleichtern. Z. B. Thüre — Holz; hieraus wird gebildet: die Thüre ist von Holz; nicht alle Thüren sind von Holz, eine Thüre kann von Holz, aber muß nicht gerade von Holz seyn.

6) Es wird den Kindern bloß ein Begriff und ein Wort gegeben, welches die Art des Urtheils ausdrückt. (Dieser für das einzelne; einige, mehrere für das besondere, alle, jede und kein für das bejahende und verneinende; kann für das zweifelhafte und

muß für das nothwendige Urtheil) und sie werden dann aufgefordert und vom Lehrer angeleitet, daraus einen Satz zu bilden. Z. B. Diese Uhr ist von Silber; einige Uhren (sind alt, oder neu); jede Uhr (soll die Zeit angeben); eine Uhr kann — (zwei Gehäuse haben); eine Uhr muß (einen Zeiger haben).

IV. Aus Urtheilen, Schlüsse zu bilden. Ehe man so weit geht, müßen vorerst die Kinder rücksichtlich ihrer Verstandeskräfte tüchtig entwickelt und die letztern an andern wichtigen Gegenständen geübt werden. Zu diesem Behuf enthält der 2te Theil des Lehrbuchs drei Haupt-Denkübungen.

I. Uebungen in deutlicher Erkenntniß höherer und niederer Begriffe. Zu diesen gehören folgende:

1) Die Kinder werden mit Begriffen, Gattungen, Arten und Nebenarten bekannt gemacht, dieselben an die Tafel geschrieben, und zwar so, daß der höchste Begriff oder die höchste Gattung oben an steht und die andern Gattungen mit ihren Arten und Nebenarten nachfolgen, z. B.

Körper

natürlicher Körper, künstlicher Körper,
Hausgeräth, Kleidungsstück,
Hut, Rock.
tuchener, seidener.

2) Nun werden den Kindern die wichtigsten Wahrheiten deutlich gemacht, die aus dem Umfang der Gattungen, Arten und Nebenarten herfließen, z. B. die Wahrheit: eine Gattung enthält mehr Dinge, als die unter ihr stehende Art; je höher eine Gattung ist, desto mehr Dinge gehören zu derselben, je niedriger die Art ist, desto weniger Dinge gehören dazu. (Dieß alles wird an der Tafel mit Beispielen belegt).

3) Anleitung, mehrere gegebene Begriffe nach Gattungen, Arten und Nebenarten zu ordnen; und zwar erst Begriffe, welche die Kinder, ohne die Hilfe des Anschreibens, im Kopf ordnen können, z. B. Ente, Singvogel, Lerche, Vogel, Schwimm-Vogel, Gans, Nachtigall — und dann solche, welche erst auf der Tafel geordnet werden sollen. Man schreibt z. B. an: Schiff, Stall, Scheune, Kleidungsstück, Gartenhaus, Rock, künstlicher Körper, Haus, Weste, Schaafstall, Wohnhaus, Gebäude, Hut; läßt sich die höchste Benennung (höchsten Begriff) aufsuchen und oben anstellen und das Uebrige darnach ordnen. Das Schema muß somit werden:

Künstlicher Körper

Kleidungsstücke	Gebäude
Rock, Weste, Hut,	Schiff, Scheune, Haus, Stall, Wohnhaus, Gartenhaus, Schaafstall.

4) Anleitung, Begriffe nach verschiedenen Eintheilungsgründen auf verschiedene Art einzutheilen, z. B. die Menschen auf der Erde nach dem Aufenthaltsort (Europäer, Asiaten u. s. w.); nach der Farbe, (weiße, schwarze u. s. w.); oder die Münzen nach ihrem Metall, Werth, Gewicht u. s. w.

5) Berichtigung der Fehler, die bei Eintheilungen begangen werden können. Diese sind a) wenn Arten von verschiedenen Eintheilungsgründen als Nebenarten zusammen gestellt werden. Z. B. Die Münzen sind entweder goldene, oder leichte, oder sächsische. b) Wenn eine Art neben ihre Gattung als Nebenart gesetzt wird, z. B.

Münzen:

goldene, silberne, Dukaten.

6) Man leitet die Schüler an, falsch angeschriebene Eintheilungen zu verbessern, z. B.

Natur = Produkte

Mineralien — Thiere — Pflanzen,

Silber, Dukaten, Vogel, Lerche, Blume, Rose, Bäume:

verbessert:

Kunst = Produkte.

Dukaten.

Natur = Produkte:

Mineralien,	Thiere,	Pflanzen,
Silber.	Vogel,	Blume, Bäume,
	Lerche.	Rose.

7) Aufsuchung der Merkmale bereits classificirter, höherer, unterer und beigeordneter Begriffe. Z. B. Körper, sein Merkmal ist: sinnlich wahrnehmbar. Natürlicher Körper, Merkmal: hat seine Gestalt von Gott erhalten. Künstlicher Körper, Merkmal: hat seine Gestalt vom Menschen erhalten u. s. w.

8) Aus der deutlichen Erkenntniß des Inhalts der Begriffe fließen gewisse Wahrheiten, welche die Schüler zu suchen haben. Sie können leicht finden a) je höher die Gattung, desto weniger, je niedriger die Arten, desto mehr Merkmale hat sie. (Körper hat weniger Merkmale als tuchener Rock). b) Jede Art hat die Merkmale ihrer Gattung und ausserdem noch ein eigenthümliches Merkmal, wodurch

sie sich von ihrer Gattung unterscheidet. (Körper kann sinnlich wahrgenommen werden, künstlicher Körper auch, aber dieser hat seine Gestalt von Menschen erhalten.) c) Jede einzelne Nebenart hat alle Merkmale der ihr überstehenden Gattung. Z. B. Die Nebenarten: Eiche, Pappel haben wie die Gattung Bäume, Wurzel, einen Stamm u. s. w. d) Jede Nebenart hat ein eigenthümliches Merkmal, wodurch sie sich von ihrer Gattung und von allen Nebenarten unterscheidet, (Pappel hat einen andern Wuchs, andere Blätter u. s. w., wie Eiche und andere Bäume).

9) Anleitung, die nach ihren Merkmalen bereits bekannten Begriffe deutlich und kurz zu erklären, wobei die Schüler a) mit den Bestandtheilen einer solchen Erklärung bekannt gemacht, (daß man, um einen Begriff zu erklären, die wesentlichen Merkmale desselben, um ihn deutlich zu erklären, alle wesentliche Merkmale desselben, und um ihn kurz zu erklären, die Gattung, zu der ein Begriff gehört und das eigenthümliche Merkmal desselben angeben müße) und b) angeleitet werden müßen, das Erlernte auf die nach ihren Merkmalen bereits erkannten Begriffe, z. B. Körper, Kleidungsstück, Geld u. s. w. anzuwenden.

10) Die Kinder müßen nun selbst richtige und kurze Erklärungen sinnlicher Begriffe, (z. B. was ist ein Baum?) geben und unrichtige, undeutliche und weitläufige Erklärungen verbessern.

II. Hauptübung. Sie bezweckt das deutliche Erkennen reiner und entgegengesetzter Begriffe, uneigentlicher bildlicher Ausdrücke u. s. w. Die einzelnen Uebungen sind folgende:

a) Erklärung solcher Haupt- Bei- und Zeitwörter, welche bildliche Bedeutung haben, z. B. Kind, einfältig u. s. w.

b) Erklärung solcher, welche mehrere Bedeutungen haben, z. B. Stand, hart, einnehmen.

c) Erklärung synonymer Wörter, z. B. Haus, Hütte, Pallast, Schloß — naß, feucht — streiten, kämpfen u. s. w.

d) Aufsuchung des Gegentheils sinnlicher Wörter, z. B. hart, weich, schlafen, wachen; Krieg, Friede, Schmerz, Freude.

e) Erklärung nicht sinnlicher (abstracter) Begriffe z. B. Irrthum, tugendhaft, hoffen.

f) Erklärung synonymer Wörter, welche reine Begriffe ausdrücken, z. B. Ursache und Grund; offenherzig, aufrichtig, freimüthig, sich verwundern, staunen u. s. w.

g) Aufsuchung des Gegentheils von einem Begriffe, z. B. Wahrheit, Lüge, nützlich, unbrauchbar, hoffen, fürchten.

III. Hauptübung. Ihr Zweck ist Erkenntniß der Ursache und Wirkungen — Zwecke und Mittel. Die Uebungen sind hier:

1) Uebung in schneller und sicherer Unterscheidung der Ursachen und Wirkungen. Man gibt z. B. den Satz: die Kälte hat das Wasser in Eis verwandelt. Ferner deutet man in einzelnen Worten Ursachen an, zu denen der Schüler die Wirkungen finden soll, so wie umgekehrt. Z. B.

Ursachen	Wirkungen
Feuer,	——
Wind,	——
Unmäßigkeit,	——
und:	
Ursachen	Wirkungen
——	Reichthum,
——	Krankheit.
——	Haß.

2) Die Schüler üben sich, mehrere Ursachen zu einer Wirkung und so umgekehrt aufzusuchen, z. B. zu Armuth, Gewitter.

3) Sie geben mehrere Ursachen und Wirkungen von Wörtern an, welche reine (abstracte) Begriffe bezeichnen, z. B. des Zorns, der Geduld.

4) Sie werden mit wahren, eingebildeten und unmöglichen Ursachen einer Wirkung (z. B. einer Krankheit, des Todes u. s. f.) und mit solchen Wirkungen einer Ursache (z. B. das Heulen eines Hundes) bekannt gemacht.

5) Sie lernen einsehen, daß eine Ursache wieder eine Wirkung von einer andern Ursache seyn kann, z. B. die Wunde ist Ursache des Schmerzens und Wirkung eines Falles u. s. w.; sie werden mit Grund und Mittel-Ursachen und der nächsten Ursach bekannt gemacht, (z. B. die nächste Ursach von Schlaf ist Müdigkeit; die Ursache der letzten großen Anstrengung der Kräfte.

6) Daß eine Wirkung wieder eine Ursache zu einer andern Wirkung seyn kann und werden mit den nächsten, mittlern und letzten Wirkungen bekannt gemacht, (z. B. die Wirkung der Müdigkeit ist Schlaf, dessen Wirkung Stärkung, diese hat neue Thätigkeit u. s. f. zur Wirkung.)

7) Es werden die Begriffe Zweck und Mittel erklärt und zu diesem Behuf Sätze vorgesprochen, wie: der Mensch säet, um zu erndten.

8) Zu gegebenen Mitteln werden die Zwecke — und zu diesen die Mittel aufgesucht, z. B.

Zwecke	Mittel
——	Arbeitsamkeit,
——	Einheizen,
——	Arznei,
rein werden	——
fahren	——
Garten kaufen	——

9) Die Kinder lernen bei unter einander geschriebenen Wörtern, die theils Zwecke, theils Mittel anzeigen, beide unterscheiden, z. B. finden, erndten, zum Fleiß aufmuntern suchen u. s. w.

10) Es werden mehrere Zwecke zu einem Mittel (z. B. Arbeitsamkeit als Mittel, sich seinen Unterhalt, oder Reichthum zu erwerben, oder andere zu unterstützen u. s. w.) und mehrere Mittel zu einem Endzweck aufgesucht (z. B. einen Entfernten benachrichtigen. Mittel: wenn ich zu ihm reise, an ihn schreibe, es ihm sagen lasse u. s. w.

11) Bekanntmachung mit guten und bösen Zwecken durch erläuternde Beispiele.

12) Belehrung der Kinder, daß ein Zweck wieder ein Mittel zu einem ander Zwecke seyn kann, (z. B. spazieren gehen, um sich Bewegung zu machen, um die Gesundheit zu erhalten); — es wird ihnen der Begriff Endzweck erklärt, z. B. Zweck des Buchaufschlagens ist Lesen dieß bezweckt Lernen — dieß bezweckt Erlangung von Kenntnissen, dieß einst ein nützlicher Mensch zu werden. Das letztere ist also der Endzweck.

13. Nun werden den Kindern die Begriffe: gute, böse, zweckmäßige, unzweckmäßige, zweckwidrige und andere Mittel erklärt und das Erlernte durch Beispiele aus dem gemeinen Leben und aus der h. Schrift wiederholt und eingeschärft.

Der dritte Cursus dieser Denkübungen (der jedoch nur von ganz gebildeten Lehrern betrieben werden kann) enthält: Uebungen im richtigen Urtheilen und richtigen Schließen, ist also eine praktische Logik, die wir übergehen.

Krug, (Joh. Fried. Adolph), der Begründer der Elementarmethode, einer der scharfsinnigsten Schulmänner der neuern Zeit, geboren am 10. Mai 1771 zu Naunhof, bei Großenheim in Sachsen, studirte in Leipzig von 1791 — 95 Theologie und in Nebenstunden Naturkunde, Anatomie und Physiologie. Dieses und seine tägliche Beschäftigung mit einem 11jährigen durch Verwahrlosung kaum der Sprache fähigen und fast noch begrifflosen Knaben, den er zu sich genommen, führte den scharfsinnigen Schulmann zur Erforschung der einfachsten Mittel und Wege, im Kinde durch sach- und naturgemäße Uebungen die schlummernde Kraft zu wecken. Hierbei entwickelte sich in ihm ein elementarischer Unterrichtsgang für das Sprechen und Lesenlernen, so wie für das Schreiben und Zeichnen, wie für die Behandlung des Rechnens und der Sprachlehre. Diesem gab er eine weitere Ausbildung und Anwendung auf ganze Classen von Schülern, da er später, als Hauslehrer in seinen Nebenstunden einer Anzahl Kinder unentgeldlichen Unterricht in den nothwendigen Elementarkenntnissen und Fertigkeiten gab. Mit Gedike, der zum Direktor der neuen Bürgerschule zu Leipzig berufen war, ging Krug 1800 als erster Lehrer dahin ab, wo er, nicht ohne bedeutende Hindernisse, seine Elementarmethode in allen Unterklassen mit gutem Erfolg einführte. Im Jahr 1809 ward er als Direktor der Stadtschulen nach Zittau berufen. Im Jahr 1815 übernahm er die Leitung der neu errichteten Friedrich-August-Schule, (eine höhere Bürgerschule für Knaben) zu Dresden. Da diese Anstalt von dem Stadtrath auf die Hoffnung hin errichtet wurde, daß sie nicht nur die erborgten Einrichtungskosten wieder eintragen, sondern auch die Lehrerbesoldungen u. s. w. durch ein hohes Schulgeld decken sollte — dieser Plan aber, besonders auch wegen der vielen Privatschulen, nicht reusirte, so hob der Stadtrath die Anstalt im Jahr 1826 wieder auf. Krug hielt es nun um so mehr für Pflicht, die Anstalt in ihrem Fortbestehen zu fristen; allein bei dem Mangel an Theilnahme, mußte er, nach Aufopferung seines Vermögens, (obgleich vom König 2mal unterstützt) unter Anhäufung einer bedeutenden Schuldenlast die Schule nach 4 Jahren auflösen. Sein Lohn für die ungeheuern Aufopferungen war ein spärlich ausgesetzter Jahrgehalt.

Schriften.

1) Erstes Lehr- und Lesebuch. 2te Aufl. Leipzig, 1807.
2) Hochdeutsches Syllabir- und Sprachbuch. Leipzig, 1806.
3) Hochdeutsche Sprachelementartafel. Leipzig, 1806.

4) Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und schreiben zu lehren. Leipzig, 1805.
5) Kleiner Leseschüler, oder hochdeutsches Syllabir- und Sprachbuch. Leipzig 1822.
6) Hochdeutscher Sprachschüler. Leipzig, 1825.
7) Der Denkschüler, oder Anregung für Kopf und Herz. Leipzig, 1825.

Krug'sche Leselehrart. Die gründlichste und ausgeführteste unter allen Lese-Unterrichts-Methoden ist die von Krug. So wie einmal die Bahn gebrochen war und man fühlte, daß der Laut etwas anderes sey als der Buchstabenname, so war es voraus zu sehen, daß man auch dabei nicht stehen bleiben könne. Man drang noch tiefer in das Lautwesen ein, und verfolgte den Laut bis zu seiner Entstehung. Man sah es ein, daß es nur 8 Sprachtöne oder eigentliche einfache Laute (a, ä, e, i, o, ö, u, ü,) gebe, und daß die Mitlaute nichts als Bestimmungen oder Modifikationen seyen, unter welchen die Vokale ausgesprochen und welche durch vorangehende oder nachfolgende Organbewegungen bewirket werden.

Spricht man z. B. ba, so ist das nichts weiters, als ein Aussprechen von a unter der Bedingung, daß die Luft in dem vorher geschlossenen Mund, gegen die Lippen zu angedrückt und sodann durch schnelles Aufbrechen derselben der Vocal ausgesprochen wird. Gesetzt nun, es wäre vollständig möglich, den Kindern diese Organbewegungen so deutlich zu machen, daß sie dieselben mit Leichtigkeit bewerkstelligen, so müßte eine auf diesen Grund gebaute Methode nicht nur die gründlichste, sondern auch in jeder Hinsicht die sicherste Resultate geben.

Die Krugsche Methode läßt nun nach möglichst genauer Angabe der Mundstellungen und Organbewegungen die eigentlichen Sprachtöne sowohl, als die Mitlaute bilden, und giebt dann jedem derselben denjenigen Namen, der die Organbewegungen am beßten ausdrückt. Durch diesen Namen soll sich das Kind seines Thuns bei jeder Angabe des Lauts und bei der Bildung der Sylben bewußt bleiben. Die ganze Lehre von der Lautbildung wird zuerst rein und ohne Anwendung irgend eines Buchstabens durchgeführt. Erst wenn die Sprechübung ganz vollendet ist, tritt der eigentliche Leseunterricht ein, der dann freilich keine große Schwierigkeiten mehr haben kann.

Daß diese Leselehrart nicht einfach genug sey, um allgemein in den Schulen eingeführt werden zu können, liegt außer Zweifel und ebenso ist das tiefe Eingehen und Zurückgehen auf die Entstehung des Lauts für den Zweck des Leselernens allerdings nicht erforderlich. Dagegen führt diese Methode vermöge ihrer scharfsinnigen Entwick-

lung und ihrer ungemeinen Genauigkeit im Verfolgen des elementarischen Zweckes zur größten Präzision im Aussprechen und Lesen und wo diese Präcision nicht erhalten wird, da liegt es nicht an der Methode, sondern an der Ungeduld und Ungeschicklichkeit des Lehrers. —

Kunstgriffe und Erleichterungsmittel zum Schulunterricht. In zahlreichen Schulen stellen sich dem gedeihlichen Unterricht vornämlich 2 Hauptschwierigkeiten entgegen, die schwer zu beseitigen sind. Einmal sollen alle Kinder in steter, zweckmäßiger Thätigkeit erhalten werden. Es ist schon an sich schwer, dieser Hauptforderung Genüge zu leisten, denn es giebt zwar eine gute Classifikation, die Methode und ein regelmäßiger Wechsel des unmittelbaren und mittelbaren (Selbstbeschäftigungs-) Unterrichts die Mittel dazu im Allgemeinen an die Hand, aber der Praxis bleibt doch noch viel zu ergänzen übrig, wozu diese Mittel nicht zureichen. Schon ihre Anwendung erfordert Zeit und veranlaßt somit die zweite Hauptschwierigkeit, wie nämlich der Lehrer für einen solchen, alle Kinder ergreifenden und in steter Thätigkeit fortführenden Unterricht die nöthige Zeit gewinne. Man muß daher allem aufbieten, um die schwere Aufgabe zu lösen und auf manche Kunstgriffe sinnen, theils um die Kraft des Lehrers zu schonen, der oft wöchentlich 30 und mehr Lehrstunden zu geben hat, theils um alle Kinder in möglichste Thätigkeit zu setzen und darin zu erhalten, und endlich um Zeit zu ersparen, eine Rücksicht, die leider von zahllosen Lehrern in zahlreichen Schulen nur zu sehr aus den Augen gesezt wird.

I. Kunstgriffe und Erleichterungsmittel, die Kraft des Lehrers zu schonen.

1) Sprich nie zu laut, du kannst ohne Schreien verständlich reden und je mehr du schreiest, desto unruhiger ist es.

3) Gewöhne deine Kinder an kurze Commando-Wörter, damit du nicht weitläufige Redensarten zu machen hast und auch an Zeit gewinnst. Wissen die Kinder, was sie nacheinander zu thun haben, so ist schon das Nennen der Zahl: Eins! Zwei! Drei! hinreichend. Der Lehrer ruft zum Gebet! und alle Kinder erheben sich. Ist die Lection zu Ende und beginnt eine neue, so ruft er: Rüstet Euch! die Schüler, welche Geräthschaften zu vertheilen haben, wissen dann schon was ihnen obliegt. Bemerkt er Unordnung während des Unterrichts, so läßt er sich nicht stören und bezeichnet der Ordnung beauftragten Schüler bloß die Bank und sagt: notirt!

In einzelnen Lehrgegenständen leistet das einsylbige Kommandowort vortreffliche Dienste. Will man z. B. im Zeichnen- und Schreibunterricht die Hand des Schülers an das schnelle und feste Ziehen von Linien gewöhnen, so zählt der Lehrer: Eins, zwei, drei u. s. w. Mit dem Wort Eins muß die Linie in einem Zug gezogen werden, indeß er: zwei spricht, haben die Kinder Zeit, mit der Hand auf den Anfangspunkt der zu ziehenden folgenden Linie zurückzugehen und es werden somit alle Schüler auch zu gleichmäßiger Thätigkeit zusammengehalten.

3) Stumme Zeichen des Lehrers und des Schülers.

Der Lehrer giebt sie mit den Händen durch Klatschen, oder durch Anklopfen mit einem Schlüssel, oder einer Klingel. Besonders wichtig sind solche Zeichen, um die ganze Schülerzahl oder eine oder mehrere Bänke zum Schweigen zu bringen, wenn der Lehrer etwas erinnern, oder eine neue Uebung beginnen will. Das Rufen mit der Stimme ist da nicht passend und greift in sehr vollen Classen an. Bei den ersten Gesangübungen kann der Lehrer die Finger zur Bezeichnung der Töne gebrauchen, indem er die Ziffern bloß durch die Zahl der aufgehobenen Finger angiebt.

Auch die Schüler müßen an solche stumme Zeichen gewöhnt werden. Will daher Eines etwas bitten oder fragen, so halte es die Hand empor, bis der Lehrer es zum Sprechen auffordert. Eben so müßen, wenn Fragen und Aufgaben an ganze Ordnungen gerichtet werden, die Schüler, welche sie gelöst zu haben glauben, dieß durch das Aufheben einer Hand andeuten und schweigen, bis der Lehrer sie namentlich aufruft.

4) Das Chorsprechen und Chorlesen.

Schon das Nachsprechen in den Elementarclassen muß zu gleicher Zeit von der ganzen Kindermasse einer Abtheilung geschehen, theils um den Eindruck zu verstärken, theils um alle Kinder zur Theilnahme an der Sache zu nöthigen. Sobald die Kinder die einzelnen Sylben mit einer Leichtigkeit von der Wand- oder Hand-Fibel lesen, tritt das Chorlesen ein, um so die nöthige Zeit zu fortgesetzten Uebungen zu gewinnen. Hiezu gehört eine strenge Abgemessenheit und ein gewisses Kommando. Das Lesen ist eintönig und zuerst wird jede Sylbe durch den Tact von der vorhergehenden abgeschnitten, um die Töneverwirrung zu vermeiden. — Geht nun dieses Lesen nach Sylben-Absätzen immer leichter, so reiht sich die kurze Sylbe an die lange, so daß die Kinder z. B. in Liederversen durch Jamben oder Trochäen (eine Jambe besteht aus zwei Sylben, deren erste kurz, die zweite lang ist — ge-

treu — ein Trochäus hat umgekehrt die lange Sylbe vornen — friedlich —) lesen und zwar eben so tacktmäßig, wie vorhin. Damit sich jedoch die Schwäche einzelner Kinder in dem gemeinschaftlichen Lesen nicht verberge und zugleich die Gewöhnung an Eintönigkeit vertilgt werde, so gebe man bald ein Zeichen zum Chorlesen, bald eins zum Einzellesen. Der Name des hiezu bestimmten Kindes werde ausgesprochen und dieses liest da fort, wo das Zusammenlesen aufgehört, bis durch ein neues Zeichen dasselbe wieder eintritt. So werden alle in steter Spannung erhalten.

In den Zahlübungen an der Tabelle wird das Chorsprechen mit großem Vortheil angewandt. Man läßt die Kinder heraustreten, um sie leichter übersehen und sich ihrer Thätigkeit mehr versichern zu können. Die Chorübungen dürfen übrigens nicht zu lange andauern, sondern man wechsle immer wieder, damit kein Mechanismus und gedankenlose Nachbeterei entstehe.

5) Fragen und Antworten außer der Ordnung im Sitzen.

Man frage nie in einer bestimmten Ordnung, stelle keine Uebung nach einer feststehenden Reihe an, man nenne nie erst den Namen des Schülers, der antworten oder eine Aufgabe lösen soll, sondern umgekehrt; denn der Schüler darf keinen Augenblick vor Fragen und Aufgaben sicher seyn, so allein werden stets alle in Spannung und Thätigkeit erhalten.

Bei dem Abhören des Memorirten ist dieses Verfahren besonders nützlich und erspart viel Zeit, da kein Schüler sicher ist, welcher Vers ihn trifft.

6) Das Bilden der Fragen und Aufgaben durch die Kinder selbst.

Ist ein Pensum in der gebundenen Uebung durchgemacht, so fordert der Lehrer eines der Kinder auf: Gieb eine Aufgabe über das Vorgekommene deinem Nebenschüler! Zuerst läßt man dem Fragenden freien Spielraum, seine Aufgabe zu stellen, wie er will; späterhin gibt man Bedingungen an, welche die Fragen beschränken und zieht diese nach und nach immer schärfer. Sind die gemachten Fragen den Bedingungen nicht angemessen, so unterwirft man sie der Censur der andern Kinder. Besonders aufregend wird diese Art der Behandlung bei complicirten Rechnungsexempeln. Hier kann eine ganze Reihe von Kindern mit der Auflösung einer Aufgabe beschäftigt werden; jedes löst nach der Ordnung einen Theil der Aufgabe und fragt dann weiter, bis das ganze Resultat gefunden ist, z. B. die Aufgabe ist: „Wenn 8 Mann in 10 Tagen 60 fl. verdienen, was verdienen 6 Mann in

8 Tagen?" — Das erste Kind fragt: Wenn 8 Mann in 10 Tagen 60 fl. verdienen, was verdient u. s. w.? Das zweite Kind wiederholt die Frage und antwortet: wenn 8 Mann in 10 Tagen 60 fl. verdienen, so verdienen 8 Mann in Einem Tag den 10ten Theil von 60 fl.; der 10te Theil von 60 fl. ist 6 fl. Hierauf fragt dasselbe Kind weiter: wenn 8 Mann in einem Tag 6 fl. verdienen, was verdient Ein Mann in Einem Tag? — Das Dritte Kind antwortet die Frage wiederholend: wenn 8 Mann u. s. w., so verdient 1 Mann in Einem Tag den 8ten Theil von 6 fl.; der 8te Theil davon ist 45 Kreuzer. Hierauf fragt es weiter: wenn 1 Mann in 1 Tag 45 kr. verdient, was verdienen 6 Mann in einem Tag — das vierte Kind antwortet (die Frage wiederholend): wenn 1 Mann in 1 Tag u. s. w., so verdienen 6 Mann in 1 Tag 6mal soviel, dieß ist 4 fl. 30 kr. (6mal 45 kr.). Hierauf fragt es weiter: wenn 6 Mann in einem Tag u. s. w., wieviel verdienen 6 Mann in 8 Tagen? Das fünfte Kind antwortet: wenn 6 Mann in 1 Tag 4 fl. 30 kr verdienen, so verdienen 6 Mann in 8 Tagen 8mal soviel; 8mal 4 fl. 30 kr. machen 36 fl. Man bemerkt leicht, daß, wenn einmal der Gang für die Entwicklung und Auflösung der Aufgabe festgesetzt ist, ein solches von der unmittelbaren Theilnahme des Lehrers gewissermaßen unabhängiges Auflösen keine große Schwierigkeiten mehr haben könne.

In andern Lehrgegenständen, wie namentlich in der Sprachlehre kann auf ähnliche Art verfahren werden, indem man einen zusammengesezten Satz durch allmähliges Hinzunehmen neuer Redetheile auf die Frage der Kinder: wem? wessen? wann? u. s. w. nach und nach ausbilden läßt.

7) Aufregende Beisätze zu den Fragen.

Auch diese sind von erheblichem Nutzen, wenn sie, jedoch nur zu weilen, angewandt werden. Wollte man z. B. erfahren, ob die Kinder die Eigenschaften des Metalls kennen, so würde die einfache Aufgabe seyn: gebet an, was ihr mir von dem Metall sagen könnet! Will nun der Lehrer den Gegenstand als bedeutend herausheben, oder sieht er, daß die Kinder in ihrer Aufmerksamkeit nachlassen, so frage er weiter: Nun, welches von Euch ist wohl im Stande, mir alles anzugeben, was von dem Metall sich sagen läßt?

8) Bei der Correctur orthographischer Arbeiten und ausgerechneter Exempel u. s. w. kann sich der Lehrer eine zweckmäßige Erleichterung verschaffen, indem er einige Arbeiten der beßten Schüler selbst corrigirt, und durch diese die Arbeiten anderer verbessern läßt. Auch tauscht man öfter

die Arbeiten der Schüler um, und läßt sie gegenseitig die gemachten Fehler aufsuchen, wobei aber strenge Aufsicht des Lehrers nöthig ist. Statt zu dictiren kann man ferner bei orthographischen Uebungen auswendig gelernte Stücke niederschreiben lassen.

9) In sehr vollen Classen läßt sich besonders bei sehr mechanischen Dingen, durch Lancaster-Einrichtung Hilfe und Erleichterung verschaffen, aber das wichtigste Erleichterungsmittel ist in sehr besuchten Schulen die wechselseitige Schuleinrichtung.

10) Endlich erleichtert den Unterricht sehr die Handhabung der Ordnung. Die Schüler werden deßhalb angehalten, sobald sie ins Zimmer treten, sich still auf ihre Plätze zu setzen, widrigenfalls sie von den Ordnungsschülern notirt werden. Man fange keine Lehrstunde an, ehe völlige Ruhe herrscht, denn die Ruhe zu erhalten ist leichter, als die gestörte herzustellen; auf den Tischen dulde man nichts, was die Schüler nicht in der Lehrstunde gebrauchen, alles übrige muß auf dem Brett unterm Tisch liegen; alle Utensilien der Schüler müßen im Schulschrank nach den Bänken der Schüler geordnet liegen, so daß alles schnell vertheilt werden kann. Vergleiche zu diesen Kunstgriffen auch den Artikel: Aufmerksamkeit.

L.

L, der zwölfte Buchstab des deutschen Alphabets, welcher der zweite unter den Zungenbuchstaben ist, und entstehet, wenn unter der Ausstoßung des Hauches der vordere Theil der Zunge an die obere Reihe Zähne gelegt wird. Er ist zugleich der erste unter den sogenannten flüssigen Buchstaben, welche von andern Halblaute genannt werden.

Land- und Stadtschulen. Beide sind zwar Volks- und Elementarschulen, allein das verschiedene Bedürfniß des Städters und Landmanns führt doch eine gewisse Verschiedenheit in der Einrichtung und dem Zweck dieser Anstalten herbei.

Die Landschule ist zunächst Bildungsanstalt für die Kinder derer, welche durch ihre Berufsgeschäfte mit der Natur in näherer Verbindung stehen, aber auch durch beschwerliche Arbeit abgehalten werden, den natürlichen Kunstsinn zu wecken und das Kunstgefühl zu schärfen. Mit den Erscheinungen und Veränderungen in der Natur darf sie den Schüler nicht unbekannt lassen, da ja er besonders in stetem Verkehr mit der Natur lebt, aber sie zieht in den Kreis ihrer Unterrichtsgegenstände nur die Elementarlehren der Technologie, des Zeichnens und von den schönen Künsten nur den Gesang.

Anders gestalten sich die Bedürfnisse und Verhältnisse der Stadtzöglinge. Als Handwerker, manchmal als Künstler treten sie einst in ausgebreitete Verbindungen, kommen mit den gebildeten Ständen in nähere Berührung, haben deßhalb manche Kenntnisse nöthig, die dem Landmann entbehrlich sind. Man macht überdieß bei dem gesteigerten Luxus und der Liebe zur äußern Schönheit der Fabrikate des Handwerkers größere Forderungen an seine Leistungen, so daß er schon deßhalb mehr auf Ausbildung seiner Kräfte und seines Kunstsinns dringen muß. Deßhalb ist jedoch der Unterschied zwischen beiden Arten von Schulen nicht wesentlich. Sie sind ja beide Elementaranstalten und in diesen kommt es nicht sowohl darauf an, den Kindern viele und mancherlei Kenntnisse beizubringen, sondern vielmehr die Verstandes- und Herzensbildung bleibt immer Hauptzweck und an diese hat der Landmann gleiche Ansprüche, wie der Städter. Es darf also hier von keinem Mehr oder Weniger die Rede seyn. Vielmehr handelt es sich bloß um das Mehr oder Weniger des Stoffs, denn die Wahl der Lehrgegenstände hängt nicht von den Aufforderungen des Berufs, sondern von denen der allgemeinen Menschenbestimmung ab und so sind es dann auch nur einzelne Gegenstände, in denen die Stadt- und Landschulen mehr oder weniger zu geben haben.

Einen größern Einfluß auf den Unterricht in beiden Schulen verursacht die Beschränkung der Schulzeit, welche besonders Sommers in den Landschulen durch die Umstände verhältnißmäßig geboten wird. Wenn sich daher die Stadtschule im Unterricht mehr ausbreiten kann, so ist es dringende Aufgabe für den Landschullehrer, in seinem Unterricht die größte Einfachheit zu beobachten. Diese Aufgabe ist eben nicht so leicht zu lösen, denn es gilt hier nicht sowohl eine strenge Ausscheidung des Wesentlichen von dem weniger Wesentlichen; weder die Gründlichkeit, noch die methodische Reihenfolge in der Behandlung des einzelnen Lehrgegenstandes darf unter der Beschränkung des Lehrstoffes leiden. —

Landes-Gesetze. Man fordert von Jedem, der die Kinderjahre verläßt, daß er die im Staat geltende bürgerlichen Gesetze genau beobachte und bestraft jede Uebertretung derselben; allein man überläßt es dem guten Glück, ob der Mensch früher etwas oder nichts von den Gesetzen erfahren hat. Viele Menschen lernen die Gesetze erst durch manche Verweise und Strafen kennen, kein Wunder also, wenn sie dieselben nur als einen lästigen Zwang betrachten. Es ist deßhalb nöthig, daß in der Volksschule das nöthigste von den Landes-Gesetzen mitgetheilt werde, damit ihre Kenntniß nicht durch Schaden und Strafen erlangt werde. Wenn nun, so viel uns bekannt, bis jetzt auch noch keine Regierung für die Anfertigung eines Gesetz-Katechismus, wie er dem gemeinen Volk noththut, gesorgt hat,*) so kann der Lehrer nichts desto weniger doch manches hierin leisten und gelegentlich die wichtigsten Gesetze vortragen. Er zeige dabei die Wichtigkeit und Nothwendigkeit dieser Verordnungen für das Gemeindewohl, erwähne der Strafen, die gegen den Uebertreter verhängt sind, lege öfters Fälle vor, um sie von den Kindern hinsichtlich ihrer Gesetzmäßigkeit beurtheilen zu lassen und benütze jede Gelegenheit, den Sinn des Gehorsams gegen Gesetz und Obrigkeit und der Liebe für Fürst und Vaterland zu befördern.

Um die Nothwendigkeit der Gesetze und Obrigkeiten den Kindern deutlich zu machen, zeige man ihnen, daß ohne dieselbe keine Ordnung, Sicherheit und Friede im Lande möglich wäre, daß deßhalb überall in Städten und auf dem Land eine Obrigkeit eingesetzt sey, der man mit gebührender Achtung gehorsam seyn müße, daß jedes Dorf schon eine Ordnung besitze, welche mancherlei Vorschriften zur Erhaltung der Ruhe und Sicherheit enthalte. Jedes Mitglied einer Gemeinde hat Antheil an den Gemeindegütern, am Schutz der Dorf-Obrigkeit, aber es hat auch die Pflicht, gemeinschaftliche Lasten und Dienste zu übernehmen. Die Gemeinde-Vorsteher sehen auf Erhaltung der Ordnung, Sicherheit und Ruhe im Dorfe; sie sind wieder den Oberamtleuten (Landräthen) untergeordnet, und diese wieder höhern Beamten der Regierung, über diesen stehen Minister und das Oberhaupt aller ist der Landesfürst. Die Gerichts-Obrigkeiten schützen die Gerechtsame der Unterthanen und entscheiden die Streitigkeit derselben nach den Gesetzen. Die Polizeiämter besorgen alles, was zur öffent-

*) Die nöthigsten Gesetze für Preußen finden sich in Zerrenners neuem Deutschen Kinderfreund.

lichen Ruhe und Sicherheit gehört, z. B. die Feueranstalten, Vorkehrungen gegen ansteckende Krankheiten unter Menschen und Vieh u. s. w.

Damit das Land von auswärtigen Feinden gesichert sey, hält der Fürst ein Kriegsheer, in welchem jeder dienen und den Gebrauch der Waffen erlernen muß, um zum Schutz des Vaterlandes gegen den Feind streiten zu können. Keiner darf sich dem Befehl der Obrigkeit widersetzen, noch die Anordnungen derselben verspotten und tadeln u. s. w. Keiner darf seinem Nachbarn an Ehre, Leib und Eigenthum Schaden bringen. Geschieht dieß, so darf der Beleidigte und zu Schaden gekommene, sich nicht selbst Recht verschaffen, sondern muß es der Obrigkeit anzeigen, welche dann seinen Gegner bestraft. — Auch die Polizeigesetze dürfen nicht vom Lehrer übergangen werden, und er hat jede Gelegenheit zu ergreifen, derselben zu erwähnen. Solche Gesetze sind z. B.: Keine Lebensmittel verkaufen, die der Gesundheit nachtheilig sind, kein falsches Gewicht gebrauchen, mit dem Feuer vorsichtig umgehen, Gefundenes öffentlich bekannt machen, keine Pferde ohne Aufsicht auf der Strasse stehen lassen, keine Hunde frei auf dem Feld laufen lassen, keinen Dienst ohne Aufkündigung verlassen, keinem Menschen ein begangenes Verbrechen öffentlich vorwerfen, keinen öffentlichen Gottesdienst stören, keine Religionspartheien verspotten u. s. w. — Vergehungen gegen die Gesetze werden mehr oder minder bestraft, durch Gefängniß, Geldstrafen, körperliche Züchtigung, öffentliche Arbeiten, Einschmieden in Ketten, ja selbst mit dem Tod.

Lautir-Methode. (vergleiche damit Leselehrarten.) Sie beginnt den Leseunterricht damit, daß sie zunächst die Laute der Sprache kennen und hervorbringen lehrt. Hierauf folgen die Zeichen, die diese Laute bezeichnen und dann die Uebung, beim Anblick der Lautzeichen, Buchstaben, rein und schnell die durch die Lautzeichen bezeichneten Laute hervorzubringen, d. h. lesen *)

*) Begreiflicher Weise herrschen in den Schulen, in welchen lautirt wird, mancherlei Verschiedenheiten, die jedoch nur zur Manier gerechnet werden können und in welcher zum Theil die individuelle Freiheit waltet. Wo man recht gründlich verfährt, begründet man das Lautiren durch vorhergehende Uebungen im Zergliedern oder Zerlegen der Sätze, Wörter und Sylben. Wo man dagegen in der schnellsten Weise zum Lesen gelangen will, beginnt man nach Stephani gleich vom ersten Tag an mit dem Lautiren nach Buchstaben. Es giebt Lehrer, welche es vorziehen, den Lauten eigene Namen zu geben, die Mundstellungen beschreiben zu lassen; andere lehren mit den Lauten die Namen der Buchstaben zugleich. Neumann bedient sich zur Befestigung der Laute an ihre Buchstaben der bildlichen Darstellungen, welche durch

Gang des Unterrichts, (wie ihn Zerrenner aufstellt).

I. Das Lehren der Laute und Buchstaben. Es kommt hier auf folgende 5 Punkte an:

1) Daß die Kinder den Laut gehörig kennen und von andern Lauten unterscheiden. —

2) Daß sie den Laut vollkommen richtig und rein angeben lernen.

3) Daß sie das für den Laut dienende Zeichen, den Buchstaben, gehörig anschauen und seine Figur deutlich und fest auffassen.

4) Daß sie den Buchstaben mit Sicherheit und Schnelligkeit überall erkennen.

5) Daß sie mit dem Erkennen des Zeichens die Angabe des Lautes verbinden.

Von den Buchstaben-Namen ist hier noch gar nicht die Rede. Sie werden erst später erlernt und es ist höchst nachtheilig, Laut, Zeichen und Namen zugleich lehren zu wollen.

Der Lehrer hat nun:

1) Die Kinder durch Vorsprechen und Nachsprechenlassen verschiedener Laute und Wörter darauf aufmerksam zu machen, daß man mit dem Munde beim Sprechen und mithin auch beim Lesen verschiedene Laute hervorbringe. Er sage ihnen, man habe für diese Laute gewisse Zeichen eingeführt, die sie kennen lernen würden und bei deren Anblick sie beim Lesen sogleich den Laut mit dem Munde hervorbringen müßten.

2) Nun beginnt das Lehren des ersten Vocals, so wie der übrigen, ganz nach der Ordnung der Stephanischen Wandfibel. Der Lehrer fordert die Kinder auf, ihm genau nach dem Munde zu sehen und den Laut, den er ihnen vormachen würde, eben so nachzumachen, oder er stellt ein Kind, welches die Laute fertig und rein angeben kann, vor die Ankömmlinge und läßt dieses den Laut mehreremal vormachen. Die Kinder müßen nun den Laut angeben, bald alle, bald einzelne, müßen ihn lange anhalten, kurz abstoßen und diese Uebung wiederholen, bis alle den Laut richtig angeben können.

3) Es folgt nun die Uebung im Erkennen des Lautes. Der Lehrer spricht Worte vor, in denen der erlernte Laut vorkömmt, mischt

---

Ideenassociation Laut und Buchstaben mit einander verknüpfen, andere befolgen andere Manieren. Ueber deren absoluten Werth läßt sich nicht absprechen. Das Eine paßt da, das Andere da, nach Verschiedenheit der Zeit- und Orts-Verhältnisse, der Individualität der Lehrer und Kinder. Darum herrsche hier die Freiheit der Wahl, doch nach klar erkannten Gründen, nicht nach willkührlichem Belieben.

aber auch solche unter, in denen er nicht ist. Wenn der Laut vorkömmt, müßen die Kinder das Erkennen durch Aufheben einer Hand anzeigen. Irren die Kinder, so wird sogleich der Laut wieder gedehnt, gekürzt, von einzelnen und mehreren Kindern angegeben und die Uebung wird fortgesetzt, bis die Kinder den Laut überall richtig heraushören.

4) Die Kinder kennen nun den Laut und es folgt das Erlernen des Zeichens desselben, des Buchstabens. Der Lehrer sagt den Kindern, daß sie nun das Zeichen des erlernten Lauts kennen lernen sollen, nimmt aus dem Buchstabenkasten den Buchstab und zeigt ihnen denselben zum genauen Anschauen. Die Kinder werden auf die Merkmale des Buchstabens aufmerksam gemacht und müßen sie, von dem Lehrer geleitet, selbst suchen und öfter angeben, müßen, indem der Lehrer den Buchstab weghält, denselben beschreiben. — Der Lehrer nimmt, wenn die Kinder unter mehreren Buchstaben, die er ihnen zeigt, den erlernten Buchstaben mit Leichtigkeit und Sicherheit heraus erkennen, die Wandfibel und versucht, ob sie ihn auch in kleinerer Schrift erkennen. Es müßen die Kinder die Merkmale noch einmal angeben und dann zeigt der Lehrer bald auf den erlernten Buchstaben, bald auf andere. Sobald er auf den erlernten Buchstaben zeigt, müßen die Kinder den Laut desselben angeben. Geben sie den Laut bei einem andern Buchstaben an, so müßen sie sogleich den Buchstaben wieder beschreiben, seine Merkmale angeben. Hierauf läßt er die Kinder selbst den Buchstaben an der Wandfibel aufsuchen. Das aufgerufene Kind zeigt mit dem Stäbchen auf den Buchstaben, wo es ihn findet. Zeigt es richtig, so müßen alle Kinder den Laut angeben, zeigt es auf einen falschen Buchstaben, so muß es den Buchstaben beschreiben. Ist diese Uebung so lange fortgesetzt, daß die Kinder den Buchstaben auf der Wandfibel überall erkennen und auffinden, so müßen sie die Handfibel vornehmen und auch in ihr den Buchstaben suchen. — So werden die Buchstaben gelehrt und der Lehrer wird sich hüten, in einer Stunde mehr als zwei, höchstens drei zu lehren. Figur und Laut müßen fest eingeprägt seyn und die Kinder müßen den Laut vollkommen rein und richtig angeben können, ehe weiter gegangen wird. Je mehr Buchstaben erlernt sind, desto mannigfaltiger werden natürlich die Uebungen im Angeben der Laute, im Aufzeigen der Buchstaben, wobei öfters bald das eine, bald das andere Kind die Stelle des Lehrers vertritt. So werden die Vocale, Doppellauter und Vocalsylben nach der Ordnung der stephanischen Wandfibel gelehrt und eingeübt. Es folgen nun die Consonanten, bei denen der Lehrgang Schritt für Schritt derselbe ist.

Zweckmäßig ist es, sogleich, wenn ein Consonant erlernt ist, dessen Aussprache mit den erlernten Vocalen und Doppellautern zu lehren und zu üben, also sogleich zum Lesen der Sylben zu schreiten, die durch Vor- oder Nachsetzung des erlernten Consonanten entstehen.

II. Das Lehren des Sylben-Lesens.

Sobald der erste Consonant erlernt ist, beginnt das Sylben-Lesen. Die Vocale werden dabei fleißig wiederholt. Der Lehrer mache

1) Die Kinder zuerst in vorgesprochenen Worten darauf aufmerksam, daß man beim Sprechen mehrere Laute mit einander verbinde.

2) Er spricht Wörter vor, in denen der erlernte Consonant vorkömmt und auch solche, in denen er nicht vorkömmt, wobei die Kinder die Hand aufheben müßen, wo sie ihn bemerken.

3) Der Lehrer spricht Sylben vor, in denen der erlernte Consonant vorn steht und läßt diese Sylben elementiren, d. h. in ihre einfachen Bestandtheile auflösen, also die einzelnen Laute angeben, aus denen die Sylbe besteht.

4) Der Lehrer läßt den erlernten Laut des Consonanten allein angeben und lange anhalten und fordert die Kinder auf, die Vocale die er ihnen vorsagt, rasch dahinter zu setzen. Stocken die Kinder, so muß der Laut des Consonanten wieder angegeben und lange angehalten werden. Diese Uebung muß fleißig mit einzelnen Kindern und im Chor vorgenommen werden.

5) Nun zeigt der Lehrer auf den erlernten Consonanten an der Wandfibel, läßt den Laut desselben anhaltend angeben und die Vocale, auf die er mit dem Stäbchen zeigt, schnell dahinter setzen. Stockt ein Kind, so muß es die Laute einzeln angeben und sie dann verbinden.

6) Hierauf folgt das Lesen solcher Sylben, in denen der erlernte Consonant vorn steht, erst an der Wandfibel dann in der Handfibel.

7) Lesen solcher Sylben, in denen der erlernte Consonant hinter dem Vocal steht. Der Lehrer macht die Kinder auf den Unterschied der Stellung derselben Laute, die sie verbinden wollen, aufmerksam und verfährt dann wie Nro 2 und 6 angegeben worden, doch mit gehöriger Berücksichtigung der veränderten Stellung der Buchstaben.

Was in der Schule erlernt und erst mündlich, dann an der Wandfibel geübt wurde, müßen die Kinder zu Hause in der Handfibel üben und jede neue Stunde muß damit anfangen, daß die Kinder das lesen, was sie zu Hause üben sollten.

Bemerkungen hiezu.

a) Die Kinder lernen, wie die Erfahrung lehrt, die Laute schneller und reiner angeben, wenn sie statt vom Lehrer von einem im Lautiren tüchtig geübten Kinde ihnen vorgemacht werden.

b) Die Kinder über die Entstehung jedes Lautes zu belehren und ihnen die schwerfälligen, bizarr klingenden, genetischen Buchstabenbenennungen einprägen zu wollen, ist lächerlich und gehört nur in das Gebiet der Sprachforschung.

c) Kann der Lehrer den Laut eines Consonanten nicht gehörig angeben, so setze er demselben den Vocal a vor und lasse dann bei dem Aussprechen beider Buchstaben den Laut des Consonanten so lange nachtönen, bis das Kind denselben aufgefaßt hat; durch einige Uebung wird es bald die Consonanten-Laute lernen.

d) Die Eintheilung der Buchstaben in stumme und laute fällt bei dieser Methode weg. Man behalte die Benennung: Vocale und Consonanten bei und spreche auch hier noch nicht von Doppellautern, Vocalsylben.

e) Der Lehrer hüte sich, sogleich aus den Kindern, die etwas nachzubleiben scheinen, eine zweite Ordnung zu machen. Nur im wirklichen Nothfall darf dieß geschehen und die bessern Schüler werden durch die Wiederholungen, welche die schwächern nöthig machen, fester.

f) Bei dem vorgeschriebenen Lehrgang achte man besonders darauf: daß die Kinder jederzeit anschauen und einsehen müßen, was sie auf der neuen Stufe des Unterrichts thun sollen — daß das, was gelesen werden soll, jederzeit erst tüchtig mündlich geübt werde, so daß also die Kinder erst im Verbinden der Laute ohne Buchstaben geübt werden, ehe sie dieselben lesen — daß nach dieser Uebung auf jeder Stufe fleißig und tüchtig elementirt werde — daß das, was an der Wandfibel erlernt und geübt ist, gleich nachher auch in der Handfibel versucht und geübt werde — und daß jede neue Lehrstunde mit der Wiederholung des unmittelbar zuvor Gelernten beginne.

g) Auf jeder Stufe muß das Elementiren (die einzelnen Laute ganzer Sylben und Wörter angeben) fleißig geübt werden. Beim Angeben der Laute kann ein Kind nach dem andern die, die Laute bezeichnenden, Buchstaben an der Wandfibel mit dem Stäbchen andeuten.

h) Die großen Buchstaben werden nach und nach und erst da erlernt, wo sie in den Lesereihen der Wandfibel vorkommen. Ihre Behandlung ist die, wie mit den kleinen Buchstaben.

i) So oft eine neue Tafel der Wandfibel vorgenommen wird,

werden alle frühern Uebungen wiederholt und was den Kindern etwa nicht ganz geläufig ist, wird aufs sorgfältigste eingeübt. Je schneller der Lehrer mit dem Schüler über die Elemente wegeilt, desto langsamer und stolpernder geht es nachher.

Es sind Verfälschungen der Lautirmethode und Mißgriffe, wie Zerrenner meint, wodurch die Vortheile dieser Methode verloren gehen, wenn man bei ihrer Anwendung

1) Bilder zu Hilfe nimmt, um die Kinder zur Kenntniß des Lauts zu führen.

2) Wenn man die Lautirmethode mit der Nominalmethode verschmelzt.

3) Wenn man statt des reinen Lauts, ein durch das Unterstützungs-E entstellten Laut gibt, z. B. es darf nicht sche anstatt des Zischlauts sch (Busch) ausgesprochen werden.

4) Die Laute jedes Buchstabens dürfen nicht eben so einzeln vor dem Lesen aufgezählt werden, wie beim Buchstabiren die Buchstabennamen aufgesagt werden, weil dann die Kinder nur mit Hilfe des Gedächtnisses lesen.

5) Das tactmäßige Zusammenlesen ist nur in zahlreichen Schulen zu gestatten.

III. Fortsetzung des Lehrgangs.

Auf der zweiten Stephanischen Tafel kömmt das erste Wort vor, wo eine Sylbe hinten und vornen einen Consonant hat. Der Lehrer lasse nun viele solcher Sylben bilden. Erst werden einige solcher Sylben vor- und nachgesprochen, dann elementirt und dann gibt man dem Kinde einen Consonant und einen Vocal, läßt den Laut jedes Buchstaben angeben, dann beide Laute verbinden und zulezt den Laut noch eines Consonanten hintersetzen, z. B. m — i — t.

Auf der dritten Tafel hat man besonders auf scharfes Unterscheiden der Vocale i — ü, äu — ei, oe — e zu halten und die Kinder im gedehnten und kurzen Aussprechen derselben zu üben. Die vorkommenden großen Buchstaben müßen nun fest erlernt werden. Der Lehrer sehe dahin, daß die Kinder die Form derselben gehörig anschauen und auffassen, und übe sie dann im Erkennen, indem er, auf sie zeigend, den Laut angeben, zum kleinern Buchstaben, auf den er zeigt, den großen suchen, oder zum gegebenen Laut den großen Buchstaben zeigen läßt. Zudem müßen die Kinder auch in ihrer Handfibel zur schnellen Auffindung der großen Buchstaben angehalten werden. Es kann hier auch, freilich nur im Allgemeinen, bemerkt werden, wann und wo die großen Buchstaben gebraucht werden. Der Lehrer übe

dieſes in vielen Beiſpielen und laſſe von nun an beim Elementiren ganzer Sätzchen und Wörter immer zugleich angeben, ob das Wort vorn einen großen Buchſtaben haben müße.

Tafel IV folgen Wörter mit zwei Sylben. Man ſpreche den Kindern mehrere ſolcher Wörter vor, laſſe dieſelben nachſprechen und darauf achten, wie viele Mal ſie beim Ausſprechen des Worts mit der Stimme abſetzen oder den Mund von neuem öffnen müßen. Man miſche auch einſylbige Wörter unter. Hierauf ſagt man dem Kind, daß die Laute, welche man im Sprechen mit einer Mundöffnung ausſpreche, eine Sylbe genennt werden. Es wird nun eine Menge ein= zwei= drei= und vierſylbiger Worte vor= und nachgeſprochen und die Kinder müßen unterſcheiden, wie viele Sylben jedes Wort hat. Das Leſen auf der Tafel wird ohne Schwierigkeit von Statten gehen; und ſollte ein Kind ſtocken, ſo hält man die hintern Laute des Wortes mit dem Stäbchen zu und läßt die Laute nach der Reihe angeben und mit einander verbinden und dann das Wort noch einmal raſcher leſen. Man nennt dieß das Anwachſenlaſſen der Lautzeichen. Das Zuhalten der vordern Buchſtaben erleichtert zwar in vielen Fällen für den Augenblick das Ausſprechen, allein es verwöhnt die Kinder ſehr und verwirrt ſie. Auf dieſer und der folgenden Tafel ſind die Sylben durch kleine Striche getrennt und erſt Tafel XI und XII folgt im Stephaniſchen Lehrgang die Lehre von der Sylben=Abtheilung, Zerrenner hält es jedoch aus Gründen der Erfahrung für zweckmäßig, die Regeln der Sylben=Abtheilung ſchon hier zu lehren. Es findet zu dem Ende ein fleißiges Elementiren zweiſylbiger Wörter, wo immer nach Angabe der zur erſten Sylbe gehörenden Laute eine Pauſe gemacht, auch immer angegeben wird, ob der Anfangsbuchſtabe ein großer oder kleiner ſeyn muß, worauf das Leſen in der Handfibel folgt.

Tafel V werden die 3 und 4ſylbigen Wörter eben ſo behandelt, wie die 2ſylbigen.

Tafel VI kommen die unächten Buchſtaben c, q, x, ph, ß. Man ſagt den Kindern, daß es für einige Laute noch andere Zeichen gebe, die ſie ſich merken müßten. Man läßt den Laut des zu lehrenden unächten Buchſtaben angeben und das Zeichen des Lauts, den ächten Buchſtaben, zeigen, worauf man ihnen den unächten Buchſtaben für den Laut zeigt und ihnen ſagt, daß ſie für den Laut auch oft dieſes Zeichen finden würden und ſo oft ſie es fänden, den Laut angeben müßten. Das Zeichen wird nun gehörig angeſchaut, die Merkmale

werden aufgefaßt, es wird auf der Tafel und dann in der Handfibel aufgesucht u. s. w., wie es bei Erlernung der ächten Buchstaben geschah. Hierauf folgt das Lesen solcher Wörter, in denen die erlernten unächten Buchstaben vorkommen, zuerst an der Wandfibel, dann in der Handfibel. Bei c sage man den Kindern, daß es vor e und i wie z, sonst aber wie k ausgesprochen wird und übe dieses in Beispielen.

Tafel VII und VIII enthalten die Lehre von der Dehnung und Schärfung der Vocale.

1) Die Dehnung geschieht auf doppelte Art, entweder durch Einschieben eines h, oder durch Verdopplung des Vocals, z. B. Fahne, Jahr, Saal, Waare. Bei dem Vocal i geschieht die Dehnung durch Hinzusetzung eines e, z. B. dienen, Liebe.

Man spreche den Kindern einige Wörter vor, in denen der Vocal gedehnt ist, und spreche dieselben Wörter dann, als wäre der Vocal geschärft — auch spreche man andere Wörter vor, in denen derselbe Vocal geschärft wird. Auf diesem Wege lasse man es die Kinder bemerken, daß die Vocale bald gedehnt, bald geschärft gesprochen werden. Hierauf sagt man ihnen, damit man beim Lesen gleich wisse, ob man einen Vocal lang ziehen (dehnen) oder kurz abstoßen (schärfen) müße, so bezeichne man die Dehnung auf die angegebene Weise. Man giebt nun Sylben auf, z. B. al, il, el u. s. w. und läßt die Kinder angeben, welches Zeichen sie setzen würden, wenn Jemand sogleich sehen sollte, daß der Vocal der Sylbe gedehnt werden solle. Nachdem dieses fleißig geübt ist, geht man zum Lesen, läßt die Dehnung stark angeben und immer anführen, warum das Kind gedehnt liest, wodurch die Dehnung in dem Worte bezeichnet ist. Auf die Versetzung des h bei dem t wird beim Lesen aufmerksam gemacht. Das ß ist kein Dehnungszeichen, es steht gewöhnlich am Ende der Wörter statt ſſ. Bei dem Elementiren wird von nun an immer die Dehnung berücksichtigt und von den Kindern bezeichnet.

2) Schärfung der Vocale (Tafel VIII). Dieß geschieht durch Verdopplung des Consonanten oder indem man ihm einen nahe verwandten härteren nachsetzt, wie dieß z. B. mit dt geschieht. (Schall, Narr, Affe, tödten, Sack, Schnitt, Lamm u. s. w.). Die Einübung geschieht, wie oben. Auf dieser Tafel folgen nun weiter Wörter, die vornen mehrere Consonanten haben. Es werden solche Wörter vorgesprochen, — man läßt den Laut eines Consonanten angeben und dann den eines andern schnell dahinter oder davor setzen. Dann gebe man zwei Consonanten auf einmal, z. B. fr und lasse die Kinder die

einzelnen Laute angeben; sind sie hierin geübt und können sie die Laute zweier Consonanten schnell hintereinander angeben, so fange man an zu lesen. Wo die Finger stocken, verfährt man mit dem Anwachsenlassen der auszusprechenden Buchstabenzahl wie Tafel IV, decke aber den Buchstaben nur im äußersten Nothfall zu.

Auch hier, wie im folgenden, werden immer gelegentlich die Regeln für den Gebrauch der großen Buchstaben und die Sylben-Abtheilung mit geübt. Das Lesen im Chor wechselt immer mit dem Lesen Einzelner — das Elementiren wird fleißig getrieben und Alles an der Wandfibel erlernte noch in der Handfibel bis zur größten Sicherheit geübt.

Tafel IX. Fortsetzung im Lesen solcher Wörter, die vorn 2 Consonanten haben; hierauf Wörter mit 2 Consonanten am Ende. Zuletzt Wörter mit 2 Consonanten hinten und 2 vornen. Solche Wörter spricht man zuerst vor, läßt dann die einzelnen Laute angeben, damit das Eigenthümliche der Wörter den Kindern bemerklich wird. Man übt ferner mündlich, indem man einen Vocal angiebt und 2 Consonanten davor und hintenan setzen läßt — hierauf Lesen an der Wandtafel, Elementiren und Lesen in der Handfibel.

Tafel X. Weitere Uebung solcher Wörter. Die abweichende Aussprache des ch. Zuerst werden Wörter elementirt, in denen das ch in seiner gewöhnlichen Aussprache vorkömmt und ein Kind zeigt, wie dieß immer beim Elementiren geschehen muß, die Zeichen der angegebenen Laute auf Tafel I, die stets zur Seite hängen muß. Darauf werden Wörter gelesen, in denen ch eine andere Aussprache hat, z. B. Flachs, Wachs, Christen, Charte u. s. w. und fragt bei jedem Worte, ob man wohl so spreche. So läßt man die Kinder selbst bemerken, daß das ch öfter wie k ausgesprochen wird und daß dieß

1) dann der Fall ist, wo ein s auf das ch folgt und

2) in mehreren fremden Wörtern.

Nun folgt das Lesen solcher Wörter an der Wandfibel, das Elementiren und Lesen in der Handfibel.

Tafel XI. Das g hinter n in ein und derselben Sylbe, wird wie k gesprochen (Lehrgang, wie in der vorigen Tafel). Der übrige Inhalt der Tafel veranlaßt zur Wiederholung alles Bisherigen, besonders in Beziehung auf die Theilung der Sylben. Haben die Kinder die frühern Uebungen nicht mehr recht inne, so nehme man die hiezu bestimmten Tafeln wieder durch.

Tafel XII. Uebung in der Sylben-Abtheilung. Unterricht in den Lese-Zeichen. Man nehme ein Zeichen nach dem andern, lasse die

Form desselben gehörig anschauen und auffassen, mache den Kindern durch Beispiele in der Handfibel und in vorgesprochenen Sätzen die Bedeutung klar und lasse die Bedeutung öfter angeben und die Zeichen fleißig aufsuchen. Es ist genug, wenn in einer Stunde zwei solcher Zeichen gehörig aufgefaßt werden. Die übrigen können gelegentlich erlernt werden. Man übe fleißig beim spätern Lesen den Gebrauch derselben, lasse die Kinder oft in vorgesprochenen Sätzen angeben, welches Zeichen sie setzen würden. Oefters lasse man auch so lesen, daß wenn ein Lese-Zeichen kommt, der Name desselben genannt werden muß.

So sind nun die Kinder zum nothdürftig mechanischen Lesen gebracht und es ist nun zweckmäßig, auch die Buchstaben-Namen in ihrer Reihenfolge zu lehren. Der Lehrer nehme Tafel I der Wandfibel, lasse den Laut des Buchstabens angeben, den Buchstaben zeigen, sage den Namen und lasse diesen öfters angeben, indem er mit dem Stäbchen die Buchstaben berührt. Vier — sechs Buchstaben sind genug in einer Stunde, dann wird gelesen. Bei dem Elementiren lasse man öfter statt der Laute die Buchstaben-Namen angeben und ist das ganze Alphabet erlernt, so übe man die Reihenfolge der Buchstaben ein.

Hier ist die Stephanische Wandtafel geschlossen und der Lehrer hat sich nun an die Stephanische und Natorpsche Fibel zu halten, die freilich nicht ganz genügen. Im Anfang muß jeder Satz im Chor, nach einem gewissen Tact und einzeln nach fünf Lesestufen gelesen werden:

1) Das Kind giebt die einzelnen Laute des Wortes einzeln ohne Zusammenziehung an, macht aber hinter den Lauten jeder Sylbe eine Pause.

2) Das Kind spricht immer eine Sylbe aus.

3) Es wird hinter jedem einzelnen Worte, das mit Sicherheit ausgesprochen werden muß, immer gehalten.

4) Der Lehrer giebt einen Ton an, und die Kinder müßen in dem Ton das Lesestück bis zu einem Unterscheidungszeichen eintönig fortlesen. Bei neuen Sätzen muß öfter ein neuer Ton gegeben werden.

5) Der ganze Satz wird mit Ausdruck, d. h. so gelesen, daß Sinn und Gefühl sich gehörig ausdrücken. Im Anfang liest der Lehrer den Satz vor, dann lesen ihn einzelne Kinder nach, zuletzt lesen ihn alle. Das Zusammenlesen muß hier mit großer Genauigkeit geschehen.

Ist in der Handfibel die gehörige Lesefertigkeit erlangt, so folgt

Lesen in einem Kinderfreund oder Lesebuch, das moralische Erzählungen, gemeinnützige Kenntnisse und überhaupt den für das Kindesalter und die Volksschulen passenden und nöthigsten Lese- und Unterrichtsstoff enthält. Es wird immer nach den angegebenen Lesestufen gelesen, bis die frühern nicht mehr nöthig sind. Dabei werden die Elementirübungen unaufhörlich fortgesetzt und nach und nach werden bei denselben die Hauptregeln der Orthographie gelehrt und geübt, doch unterbreche man die Lection nicht mit Verstandesübungen und Unterhaltungen über das Gelesene. Die Stunden, die dazu bestimmt sind, Lesefertigkeit zu bewirken, müßen auch ausschließlich dazu benützt werden.

Die Lehrmittel bei Anwendung dieser Methode sind:

1) Der Buchstabenkasten, in dem mehrere Alphabete von großen und kleinen Buchstaben, die Lesezeichen und einfachen Ziffern enthalten sind. 2) Die Wandfibel von Stephani, nebst einer Vorrichtung, wodurch man sie den Kindern nahe bringen und in das rechte Licht setzen kann. 3) Ein schwaches hölzernes, ellenlanges Stäbchen, das an dem einen Ende spitz, an dem andern aber gerade so breit ist, daß jeder Buchstabe der Wandfibel damit bequem und vollkommen zugehalten werden kann. 4) Die Handfibel für die Kinder entweder von Stephani oder von Natorp oder jede andere, wenn nur vornen in derselben die ganze Wandfibel abgedruckt ist. Ferner sind hier zu benützen: Zerrenner, Wandtafeln für Volksschulen und als Lesebuch: Zerrenners deutscher Kinderfreund (Halle bei Kümmel). Wilmsens deutscher Kinderfreund.

Lautir = Schreib = Lese = Unterricht. Wir geben hier einen Lehrgang nach Scholz, Rector in Neiße, wie er im Gräffchen Archiv für das praktische Volksschulwesen niedergelegt ist. (Siehe hiezu Schreib = Lese = Unterricht).

Erste Stufe.

Die Schreib = oder Currentschrift.

Erste Uebung.

Aussprechen, Schreiben und Lesen der Stimmlaute (Vocale).

I. Aussprechen und Behalten der Stimmlaute.

a) Einfache Stimmlaute.

1) a, ä, e, ö, o, u. ü, i, (der Lehrer spricht vor — die Kinder nach).

2) Diese einfachen Stimmlaute können entweder lang, d. h. ge-

dehnt, z. B. a.... u.... oder kurz, d. h. geschärft, gestoßen, z. B, ă, ŏ ausgesprochen werden. (Vormachen und Einüben). Hiebei halte der Lehrer stets auf richtiges Nachsprechen und deutlich ausgesprochene vollständige Antworten. —

II. Schriftliche Darstellung, oder Schreiben und Lesen der Stimmlaute.

Vorbemerkung. Alle nachfolgende Uebungen zerfallen in:

1) Anschauungs = Uebungen. Sie werden an der Wand=Tafel angestellt. Der Lehrer macht die Buchstaben vor, zergliedert die schwierigen in ihre einfachen Bestandtheile und zeigt die Art ihrer Zusammensetzung zum Ganzen. Hierauf folgen

2) Nachschreib = Uebungen. Das Kind bildet mit Stift oder Kreide das Vorgeschriebene auf der Tafel nach. Hieran schließen sich

3) Lese = Uebungen des Geschriebenen. An der Wandtafel und in der Fibel. Mit den Lese = Uebungen wechseln die

4) Dictir = oder Rechtschreib = Uebungen ab.

1) Vorübungen. Punkte, Striche und Winkel.

a) Der Punkt. Zwei bis drei Punkte nebeneinander (...) übereinander (⁚) und untereinander (⁝).

b) Der Strich. 1) Senkrecht (|) von oben nach unten und umgekehrt. 2) Wagrecht (—) von links nach rechts und umgekehrt. 3) Schräg (/) von links unten nach rechts oben und umgekehrt. 4) gebogen (⌒ ⌣).

c) Der Winkel. Vornemlich diejenigen, welche in der Currentschrift vorkommen. Z. B. beim Zeichnen eines Haar= und Grundstrichens, eines Grundstriches mit vorn und hinten angesetztem Haarstrich, dann eines n, m.

2) Schreiben und Lesen der Stimmlaute.

a) Reihefolge: i, ü, u, e
o, ö, a, à
ai, ei, eu, au, (äu)

b) Beim Einüben dieser Stimmlaute hat der Lehrer auf folgende Stücke seine Aufmerksamkeit zu richten.

1) Auf die Unterscheidung der Grund = und Haarstriche

2) Auf die richtige und schöne Schreibung des Grundstriches.

3) Auf die Stellung der Zeichen über dem i, ö, à, u, ú.

4) Auf das fertige Lesen der geschriebenen Stimmlaute und

5) auf das richtige Nachschreiben vorgesagter Stimmlaute (Dictir=Uebungen).

Als allgemeine Regel hiebei gilt, daß man immer nur einen Laut durch alle angegebenen Uebungen durchführt. — Auf der Schiefertafel zieht man die bekannten Hilfslinien. — Wiederholung einzelner und aller Laute in und außer der Reihe ist besonders zu empfehlen. — Durch Abwechslung in den Uebungen, durch Fragen, die zugleich dem Kind zum deutlichen Bewußtseyn dessen, was es thut, verhelfen u. s. w. werden dem Kind die Uebungen angenehm gemacht.

Zweite Uebung.

Aussprechen, Schreiben und Lesen der Mitlaute.

I. Aussprechen der Mitlaute.

1) Sylben und einsylbige Wörter.

a) Die Mitlaute als Vorlaute, z. B. se, bu, no.

Unterrichtsgang. Der Lehrer spricht erstlich jeden früher erlernten Stimmlaut, verbunden mit einem Mitlaut als Vorlaut, den Kindern vor, die Kinder sprechen deutlich nach; dann macht er sie durch ein längeres Aushalten des Vorlautes auf den eigenthümlichen Laut desselben aufmerksam; hierauf läßt er jede Sylbe in ihre einfache Bestandtheile auflösen d. h. lautiren. Endlich sagt er den Kindern den gewöhnlichen Namen des Mitlauts und läßt nun auch die Sylben auf die gewöhnliche Weise auflösen und buchstabiren. Es ist durchaus wichtig, daß der Schüler eines jeden Mitlauts Laut und auch seinen Namen gleich von Anfang nach dem Gehör kenne und unterscheiden lerne. Auch hier müßen die Kinder jeden Stimmlaut lang und kurz aussprechen, z. B. sā, sa.

b) Die Mitlaute als Nachlaute, z. B. ar, an, ir u. s. w.

Uebungen wie vorher. Vorsprechen, Nachsprechen, aufmerksam machen auf den eigenthümlichen Laut, lautiren, Name, Buchstabiren, Länge und Kürze, als: ār, ar, īr, ir u. s. w.

c) Unterscheidung der gelindern oder schärfern Aussprache einiger Mitlaute, als b und p, d und t, v, f u. s. w.

2) Zwei und mehrsylbige Wörter.

a) Vor- und Nachsprechen und Auflösen in Sylben, Laute und Buchstaben solcher Wörter, wovon jede Sylbe entweder aus einem Vorlaut oder aus einem Nachlaut besteht, z. B. Taube, Erde, Gerede u. s. w.

b) Kleine Wortverbindungen aus solchen Wörtern bestehend, z. B. eine schöne Rose. Die Auflösung geschieht auf folgende Weise: Die Wort-Verbindung „eine schöne Rose" besteht aus drei Wörtern; das erste Wort heißt eine und hat zwei Sylben; die erste Sylbe heißt ei und besteht u. s. w.

Diese Uebungen sind auf Ausbildung der Sprache und des Denk-Vermögens berechnet.

II. Schreiben und Lesen der Mitlauter in Verbindung mit den Stimmlauten.

A. Die Mitlaute als Vorlaute.

1) n, m, r, v, w.

a) Verfahrungsweise bei diesen und allen folgenden Uebungen. — Der Lehrer zeigt die Entstehung jedes Buchstaben und läßt ihn nachbilden. Soll nun der Mitlaut n als Vorlaut mit allen Stimmlauten verbunden werden, so spricht der Lehrer z. B. die Sylbe na aus, läßt diese von den Kindern auflösen und schreibt sie dann an die Wand-Tafel mit großen Zügen. Hierauf frage er die Kinder, wo der Stimmlaut a stehe; sie finden dann gleichsam von selbst, daß der Vorlaut n heißt, an dessen letzten Haarstrich sich der Stimmlaut anschließt. Hat er dieß noch mit ein Paar andern Sylben der Art wiederholt, so dictire er den Kindern viele Sylben mit diesem Vorlaut, wobei ein oder zwei Kinder an der Wandtafel schreiben, die übrigen auf ihren Schiefertafeln. Der Lehrer muß fleißig nachsehen und verbessern. Geht das Schreiben diktirter Sylben fertig, so lasse man zuerst einzelne Schüler und dann alle zusammen das Geschriebene von ihren Tafeln oder von der Wandtafel lesen. Der Lehrer schreibe dann selbst viele Sylben an die Wandtafel zum Lesen. So verfährt man auch mit jedem der andern Vorlaute, verabsäumt aber durchaus nicht, das früher Erlernte zu wiederholen.

b) Die Kinder müßen angeleitet werden, durch Verbindung zweier Sylben ein Wort zu bilden. Der Lehrer dictirt z. B. mei und läßt dann die Sylbe ne anhängen.

2) Mitlaute mit Oberlängen: t, k, l, b, d. Verfahrungsweise; wie oben. Zu den beiden Hilfslinien muß die dritte obere in gehöriger Entfernung auf die Tafel gezogen werden.

3) Mitlaute mit Unterlängen: j, g, z, p. Die vierte untere Hilfslinie kommt hiezu.

4) Mitlaute mtt Ober- und Unterlängen: ſ, f, h, ch, ſch.

5) Der Form nach zusammengesetzte Mitlaute: ſt, ß, th, ph, rh.

6) Zusammenstellung der eingeübten Mitlaute nach der Lautähnlichkeit zur Uebung im Unterscheiden derselben.

a) ſa, za, ßa, ſcha, ſta u. ſ. w.

b) wei, fei, vei, phei, u. ſ. w.

c) du, tu, thu u. ſ. w.

d) go, ko, cho, jo u. s. w.

e) bä, pä, bei, pei u. s. w. Dann Wörter, wie Weile, Feile; Seide, Seite u. s. w.

B. Die Mitlaute als Nachlaute in Sylben und Wörtern. Es kömmt hiebei darauf an,

a) Daß dem Schüler gezeigt werde, wie er schriftlich den Mitlaut an den Stimmlaut anzufügen habe;

b) daß er geschriebene Sylben mit Nachlauten fertig lese;

c) Ueberall Sylben mit Vor = und Nachlauten richtig unterscheiden lerne und

d) Zwei=, drei = bis viersylbige Wörter, wovon jede Sylbe entweder einen Vorlaut oder einen Nachlaut hat, lesen und schreiben könne.

C. Schreibenlernen = und lehren der großen Buchstaben.

1) Reihenfolge: O, A, G, S, Sch, St, N, M, B, W, R, P, F, J, K, L, V, H, U, D, T, E, Z, Th, Ph.

2) Ist ein großer Buchstabe bis zur Fertigkeit im Schreiben gebracht, so lasse man ein oder mehrere Wörter schreiben, die einen großen Anfangsbuchstaben erfordern.

3) Der Lehrer darf sich während der Einübung der großen Buchstaben nicht abhalten lassen, zur folgenden Uebung über zu gehen.

D, Dehnungszeichen.

1) Man mache die Kinder darauf aufmerksam, daß sie bisher manche Sylbe gedehnt ausgesprochen haben, ohne daß diese Dehnung durch besondere Zeichen in der Schrift angedeutet worden wäre, daß es aber Fälle gibt, wo die Dehnung näher bezeichnet wird.

a) durch Verdopplung der Stimmlaute a, e, o, wie in Haar, Loose, Seele;

b) durch Hinzufügung des e zu dem Stimmlaut i, wie in: diese, Liebe;

c) durch Hinzufügung eines unhörbaren h zu dem Stimmlaut h, wie in Fahne, Lehre, Söhne.

d) Bisweilen steht hinter dem schon gedehnten ie noch ein h, z. B. Vieh.

2) Diese Uebungen werden an der Wandtafel anschaulich gemacht.

Dritte Uebung.

Sylben und Wörter mit einem Vor = und Nachlaut.

Vorerinnerung. Diese Uebung beginnt mit einsylbigen Wörtern, geht von diesen zu zwei und mehrsylbigen und zu leichten Wortverbindungen und kurzen Sätzen über. — Schreiben und Lesen stehen hier in noch engerer Verbindung mit den Sprach=

übungen, als bei den vorigen Uebungen, weßhalb die Darstellung der mündlichen und schriftlichen Uebungen vereinigt ist.

A. Gedehnte Aussprache einsylbiger Wörter mit einem Vor- und Nachlaut.

1) Der Lehrer spreche zuerst den Kindern eine Sylbe mit einem Vorlaut vor, z. B. Bä, lasse diese von den Kindern auflösen, wiederhole dann die Sylbe, füge aber am Schlusse noch ein r an, das er sehr bemerklich aussprechen muß und frage die Kinder, welchen Laut sie noch gehört und ob sie denselben zu Anfang oder am Ende wahrgenommen haben.

Auflösen, schreiben, lesen des Geschriebenen. Uebung mit vielen andern Wörtern dieser Art.

2) Hierauf folgen Wörter mit Dehnungszeichen, wovon man den Kindern eine Menge dem Gedächtniß einprägt. Bei den mündlichen Auflösungen müßen die Kinder allemal die Dehnungszeichen mit angeben, z. B. Zahn besteht aus dem gedehnten Stimmlaut a — h, aus dem Vorlaut Z und aus dem Nachlaut n. Oder: die Laute des Wortes sind: z. ah, n.

Schriftliche- und Lese-Uebungen.

B. Geschärfte Aussprache einsylbiger Wörter mit einem Vor- und Nachlaut.

1) Oft ist die Schärfung nicht angedeutet, wie in: Bach, bin, man; oft wird sie durch Verdopplung des auf den Stimmlaut folgenden Nachlauts bezeichnet, z. B. Mann, Herr u. s. w. Andere Schärfungszeichen sind: ſt, ß, tz, ck, pf.

2) Einübung solcher Wörter, in welcher die Schärfung nicht bezeichnet ist, z. B. Dach, dich.

3) Einübung solcher, wo die Schärfung durch Verdopplung des Nachlauts bezeichnet ist, z. B. Ball, Narr u. s. w. Hieran schließen sich Wörter mit andern Schärfungszeichen, als: ſt, ß, h, ck, pf.

4) Uebung im Unterscheiden ähnlich lautender, gedehnter und geschärfter Sylben und Wörter z. B. denn, den; satt, Saat u. s. w.

C. Erweiterte Anwendung des Vorigen.

1) An die vorigen Uebungen schließen sich nun kurze Wortverbindungen und kleine Sätze, z. B. Der gute Mann. Der Baum ist hoch.

2) Es werden diese Sätze den Kindern vor- und von diesen nachgesprochen, dann die einzelnen Wörter angegeben, aufgelöst, aufgeschrieben und gelesen.

3) Bei dem Lesen der Wortverbindungen kann schon auf die Betonung Rücksicht genommen werde.

D. Zwei= und mehrſylbige Wörter mit einem Vor= und Nachlaut

1) Zweiſylbige Wörter.

a) Die erſte Sylbe des Worts beſteht aus einem Stimmlaut mit einem Vorlaut, z. B. beten. Die Stimme ruht bei der Dehnung auf dem Stimmlaut der erſten Sylbe, an die ſich dann ſchnell die zweite Sylbe anſchließt, z. B. bet=en.

b) Die erſte Sylbe hat einen Vor= und Nachlaut, die zweite aber nur einen Vorlaut. Hier hält man vorzüglich den Nachlaut aus, und hängt die zweite Sylbe unmittelbar daran, z. B. Sorge wird ausgeſprochen wie Sorrge.

2) Mehrſylbige Wörter mit Nachſylben ig, lich u. ſ. w. mit Vorſylben ge, be, er u. ſ. w. zuſammengeſetzte Wörter folgen nun. Dabei bleibt immer Hauptſache, daß der Schüler jede Wortverbindung auflöſen, aufſchreiben und das Geſchriebene leſen könne und daß er über die Beſchaffenheit der Sylben und Wörter kurz und faßlich belehrt werde.

Vierte Uebung.

A. Sylben und Wörter mit zwei= bis dreifachen Vorlauten.

1) Bei zweifach zuſammengeſetzten Vorlauten, als bl, pl, br u. ſ. w. überzeuge man beſonders die Kinder durch das Gehör von der Zuſammenſtellung dieſer Laute, dehne deßhalb die Mitlaute ſo gut es angeht und halte darauf, daß ſie fleißig und genau auf den Mund des Lehrers ſehen. Uebrigens wie vorhin: Vorſprechen, Nachſprechen, Auflöſen, Schreiben, Leſen.

2) Dreifach zuſammengeſetzte Vorlaute, als ſtr, ſpr, ſchr u. ſ. w. Die Kinder müßen auch jeden Mitlaut gehörig ausſprechen.

B. Sylben und Wörter mit zwei= bis fünffach zuſammengeſetzten Nachlauten. Der Lehrer ſpreche ein ſolches Wort ebenfalls mit beſonders ſcharf hervorgehobener Bezeichnung jedes Nachlauts vor.

C. Wörter mit mehrfach zuſammengeſetzten Vor= und Nachlauten zugleich.

Fünfte Uebung.

Gleiche Laute, verſchiedene Buchſtaben.

Durch mündliche und ſchriftliche Uebungen wird den Kindern eingeprägt, daß man öfters ſtatt ks, x, ſtatt kn, gn u. ſ. w. ſchreibt.

Zweite Stufe.

Die Fraktur= oder Druckſchrift.

Da ſich die Druckſchrift ſo weſentlich von der deutſchen Current=

schrift unterscheidet, so müssen die Kinder das Alphabet derselben einüben und in derselben Stufenfolge, wie bei der Currentschrift zum Lesen der Druckschrift angeleitet werden.

Hier trennen sich auch die Leseübungen von den Schreibübungen und beide erweitern sich. Man läßt die Kinder nun mit Feder und Dinte in besondern Stunden auf Papier schreiben, wobei denn auch alles viel genauer genommen werden muß, als beim Schreiben auf der Schiefertafel. Die Leseübungen werden ebenfalls in besondern Stunden angestellt und die Kinder zum fertigen und tonmäßigen Lesen angeführt.

Dritte Stufe.

Kennenlernen und Lesen der lateinischen Schrift.

Auch diese Uebungen werden den vorigen gemäß angestellt.

Literatur.

Stern, Professor, Lehrgang des Lautirunterrichts in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen, Karlsruhe, bei Groos. 1832. 12 Gr. — Lautirwörterbuch zum Lehrgang des Lautirunterichts gehörig, nebst einem Anhang von Uebungsbeispielen zu den ersten Stimm- und Reihenübungen, von demselben, ebendaselbst. — Scholz, Rektor, der Sprech- Schreib- und Leselehrer, oder Anweisung zum Sprechen und Schreibendlesenlernen in Verbindung der Laut- mit der Buchstabir- und Lesemethode. Halle, Ed. Anton. 1827. 6 Gr. — Scholz, kleiner Schreib- und Lese-Schüler, oder Uebungen im Schreiben und Lesen der Currentschrift. Ebendaselbst. 1827. 4 Gr. — Lithographirte Wandfibel. Ein Hilfsbuch zum Schreibend-Lesenlernen. Von demselben. Ebendaselbst. 12 Gr. — Rossel, Sprachlehrliches Lesebuch oder Beispielsammlung für den pädagogischen vereinten Sprech-, Rede-, Schreib-, Lese- und Sprachlehre-Unterricht. 15 Hft. Lautlehre. 14te Aufl. Aachen, 1832. 2 Gr.

Lebensstufen. (siehe hiezu: Natur, menschliche).

I. Kindheit.

Die allererste Zeit nimmt ganz die körperliche Entwicklung ein, denn das Weniger edle, das Organ muß immer früher da seyn, als das Edlere, das in ihm sich entwickeln und wachsen soll. Deßhalb beschäftigt sich die Natur im Anfang des Lebens ausschließend mit der Entwicklung des Körpers, welcher überhaupt auch in der Folge stets voraus ist und früher, als der Geist zu seiner Reife gelangt.

Das Kind ist also noch Thier. Es schläft und erwacht nur, wann ein körperliches Bedürfniß es weckt. Sein Laut ist der Schrei. Allmählig öffnen sich die Sinne den äußern Eindrücken, zuerst der Gesichtssinn, später der Gehör- dann der Gefühl- (Tast-) Sinn und endlich der des Geschmacks und Geruchs. Das anfängliche Schreien

geht nach und nach in ein Weinen über und das Lallen nähert sich mehr und mehr den Sprachlauten. Vorher aber lächelt es schon, wenn es angenehme Eindrücke empfängt — die erste Spur des Menschlichen. Das Wachsthum schreitet besonders in den 4 ersten Monaten rasch vor sich. So wie das Kind Zähne bekommt, wird es allmählig der Sprache fähig und schon zu Ende des ersten Jahres spricht es einzelne Sylben aus. Die ersten Laute, die es hervorbringt, sind die Vocale: ä, a, e, später: o, u, i; bald auch ai, ei, au. Mit diesen verbindet es nun schon die Consonannten h, b, m, auch w, d. Etwas später kommen: r, l, s, sch; ferner: p, t, und endlich g, k, ch, r; letztere bei den meisten Kindern sehr spät*) Innerhalb des ersten Jahres spielt das Kind schon und geht, gehalten an der Hand. Im Ganzen ist aber das einjährige Kind noch immer sehr unbehilflich.

Im zweiten Jahr wird es seiner Hände und Füße immer mehr mächtig, es geht, klettert, greift mit den Händen zu und gebraucht sie zum Essen und Trinken.

Auch zeigen sich schon Affekte. Dieß alles gilt noch mehr vom dritten und vierten Jahr, in welchen sich sogar schon die Geschlechtsverschiedenheit ausspricht.

Die Spielzeuge sind die ersten Werkzeuge des Lebens. Das ganze Thun der Kinder stellt sich größtentheils im Spielen dar und dieses Spiel wird immer bedeutender. Sie spielen das Leben und Thun der Erwachsenen nach und spielend üben sie jede neue Kraft. Dieser Instinkt zeigt sich ganz vorzüglich in dem Thätigkeits- und Nachahmungstrieb. Er muß sich so zeigen, denn Leben ist ja Thätigkeit und wo es noch am Selbstständigen fehlt, muß nachgeahmt werden.

Aller Laute und somit aller Ausdrücke wird das Kind vor dem sechsten Jahr nicht mächtig. In dieser Zeit und zwar so bald das Aug und das Ohr fähig ist, das Aeußere aufzunehmen, so bald also der Geist Organe zum Wirken gefunden hat, ist es vorzüglich das Anschauungs-Vermögen, das in ihm vorherrscht. Es kann auch nicht anders seyn, denn woran sollte die Kraft zuerst sich üben, als an dem Sichtbaren, Hörbaren, Fühlbaren u. s. w.? Noch fast ganz Sinnlichkeit, wie das Kind ist, wird es unwiderstehlich von der Außenwelt angezogen. Der Reitz von außen und die große Erregbarkeit im Innern des Kindes, welche sich gegenseitig begegnen, bringen das

*) In schweren Sylben läßt das Kind diejenigen Laute, die es noch nicht aussprechen kann, weg oder übersetzt sie in andere.

hervor, was wir täglich bemerken. Das Kind will sehen, hören, seine Sinne gebrauchen, sich in Allem versuchen. Es greift nach Allem und will es sich völlig zueignen, aber es bleibt nicht lange dabei, denn schon hat etwas anderes wieder seinen Blick angezogen, an dem es abermals seine Kräfte spielend übt. So sammelt das Kind bei seiner Beweglichkeit eine Menge Bilder und Vorstellungen, die immer festern Halt in seinem Geiste finden; seine Sinne werden immer schärfer, sein Verstand wird selbst schon im Ordnen und Vergleichen geübt. Was das Kind anfangs immer nur als Ganzes angeschaut hatte, ohne etwas einzelnes darinn unterscheiden zu können, das fängt es an zu trennen und den getrennten Gegenstand wiederum nach Farbe, Größe, Form u. s. w. ins Auge zu fassen. Später unterscheidet es sich auch selbst von der Außenwelt, es gelangt zum Gefühl und endlich zum Bewußtseyn seiner selbst. Sind auch seine Gefühle noch sinnlich, so bricht doch schon ein höherer Strahl in denselben hervor und es kündigt sich ein geistiges Leben an in der Anhänglichkeit an Eltern, Geschwister und jede Person, die ihm wohl will. Von den übrigen Trieben äußern sich diejenigen besonders lebhaft, welche mit der Sinnlichkeit eng verknüpft sind.

II. Das Knaben- und Mädchenalter.

Die Perioden des menschlichen Lebens lassen sich zwar nicht ganz genau nach Jahren bestimmen, da nicht alle Kinder sich gleichzeitig entwickeln, auch die Natur keine scharf begrenzte Absätze macht, sondern in sanften, gleichsam in einander fließenden Uebergängen fortschreitet oder abnimmt; indessen kann man doch im Allgemeinen gewisse Jahre als Altersperioden festsetzen, in denen eine bedeutende Veränderung eintritt. Nur ist man hier nicht einig. So setzt z. B. Schwarz das Ende der Kindheit schon in das dritte Lebensjahr, in welchem der Knochenbau mehr Festigkeit, alle Muskeln ihre Beweglichkeit und die Eingeweide mehr das Verhältniß wie in den Erwachsenen erhalten, wo das Gehirn völlig seine Theile entfaltet und seine Weichheit etwas abnimmt, auch mehr Zähne, hervorbrechen, bis auf die Zahl zwanzig, worauf im Zahnen ein gewisser Stillstand eintritt; in welchem endlich die Nerven, die früher verhältnißmäßig größer waren, mehr Spannkraft bekommen, die Sinne völlig aus ihrem gereizten Zustand hervortreten und der innere Sinn sich völlig bis zum Selbstbewußtseyn erschließt — andere dagegen, wie z. B. Denzel lassen das Knaben- und Mädchenalter gegen das Ende des sechsten Jahres beginnen, wo bedeutende Veränderungen in dem körperlichen Organismus vorgehen. Da fängt nämlich das Umzahnen der

Milchzähne an und dauert bis gegen das Ende dieser Periode (bis zum 11ten 14ten Jahre), auch kömmt das dritte Paar Backenzähne hervor. Die Knochen werden immer fester, immer ruhiger wallt das Blut.*) Das Gesicht und der ganze Körper erhalten mehr Bestimmtheit und Ausdruck und durch die vermehrte Kraft, welche insbesondere die Gehirnnerven erlangen, ergiebt sich auch die größere Fähigkeit, die Eindrücke festzuhalten und zu bewahren. Zugleich werden die Gefühle und Triebe regsamer und da vorzüglich der Trieb zum Selbstschaffen sich erhebt, so wird die Thätigkeit immer stärker und bestimmter. Immer bestimmter treten auch die Eigenthümlichkeiten des weiblichen und männlichen Geschlechts hervor, (worin diese vorzüglich bestehen, darüber siehe: Erziehung nach dem Geschlecht), und in Beziehung auf die Thätigkeit äußert sich diese beim Knaben in der Anstrengung zum Selbsthervorbringen beim Mädchen im Ordnen und Verschönern.

III. Jünglings-Alter.

Der Knabe und das Mädchen nähert sich immer mehr der körperlichen Ausbildung und vollendet sie im Jünglingsalter beinahe ganz. Während dieser Zeit äußert sich eine große Gährung im Körper und Geist, die sich vom 12ten Jahr an allmählig vorbereitet und sich in der Regel bei dem Mädchen im 15 und 16ten, bei dem Jüngling im 17 und 18ten Jahre sehr stark zeigt. Die Stimme bricht, das Geschlechtliche entwickelt sich völlig, der Körper erhält immer größere Festigkeit, die Gefühle werden inniger und wärmer und die Phantasie erscheint in ihrer regsamsten Thätigkeit. Es ist die Blüthezeit des menschlichen Lebens zugleich aber auch die gefährlichste, weil es nun darauf ankömmt, welche Kraft im Menschen die Oberhand über die andere erhält. Glücklich der Mensch, wenn es die Vernunft ist!

Von dem 16 — 18ten Jahre an geht die Jugend zur Reife des Erwachsenen über, indem bei der Jungfrau mit 18 — 20 Jahren, bei dem Jüngling mit 25 Jahren gewöhnlich das Wachsthum seinen Zeitpunkt erreicht hat. —

Wenn wir nun in den Gang des innern geistigen Lebens einen Blick werfen, so finden wir, daß die Entwicklung desselben nicht in gleichmäßiger Thätigkeit und nicht in harmonischer Einheit sämmtlicher Kräfte vor sich geht. Wohl gibt es keinen Moment, wo irgend eine

*) So schlägt der Puls in dem siebenjährigen Menschen in einer Minute 86mal und in den mannbaren Jahren 80mal, während er in dem neugebornen Kinde gewöhnlich 140 mal, in dem einjährigen 124 mal und in dem dreijährigen 96 mal schlägt.

Kraft gar nicht da wäre oder in völliger Unthätigkeit schlummerte — nein alle Anlagen sind in stetigem Wachsthum begriffen, allein so viel zeigt die Erfahrung, daß die Seelenkräfte nicht zugleich in gleichmäßiger Thätigkeit stets begriffen sind, sondern bald überwiegt diese, bald jene Kraft die andere und erscheint somit als vorherrschende Kraft in irgend einer Periode der Entwicklung. Solcher Perioden nehmen wir 4 wahr, bis endlich in der fünften die Vernunft als vorherrschende Kraft den Herrscherstab ergreift.

1) Periode des vorherrschenden Anschauungs-Vermögens d. h. die Zeit des Auffassens sinnlicher Eindrücke. In dieser Periode, in welcher die Sinneswerkzeuge und Sprachorgane sich völlig entwickeln, beziehen sich die Gefühle des Kindes, sein Begehren und Wollen einzig nur auf sinnliche Gegenstände. Zugleich wird aber auch mit diesem Auffassen die Kraft in Thätigkeit gesetzt, erhaltene Eindrücke zu bewahren und zu reproduciren. Diese Periode fällt in die Zeit vom 1ten — 8ten Lebensjahr.

2) Periode des vorherrschenden Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Die Kraft des Kindes, empfangene Eindrücke zu behalten, welche bereits in der vorigen Periode angeregt wurde, wächst immer mehr. Hie und da wird auch Geistiges der Gegenstand der Gefühle und Begehrungen des Kindes. Diese Periode dauert vom 8ten — 12ten Jahr.

3) Periode des vorherrschenden Verstandes und der Urtheilskraft. Ordnung und Bestimmtheit kommt in diesem Zeitraum nach und nach ins Denken. Die Gefühle vergeistigen sich immer mehr. Freude am Wissen und Lernen. Der Wille äußert seine Selbstthätigkeit im Selbstschaffen und Selbstbilden. Diese Periode fällt in die Zeit von 12 — 18 Jahren, obwohl bereits gegen das Ende des 10ten Jahres Spuren von Verstandes-Thätigkeit sich zeigen.

4) Periode der Phantasie. Die Gefühle fürs Schöne, Große und Erhabene erwachen. Die Einbildungskraft schafft sich Ideale und neue Welten. Es ist die Zeit von 18 — 23 Jahre, wo die Phantasie kräftig wirkt. Ihre erste Spuren beginnen im 16ten Jahre.

5) Periode der Vernunft. Hat sich der Kampf der Kräfte, die körperliche und geistige Gährung gelegt, so erhebt sich die Seele immer mehr ins Reich des Unsichtbaren, das Daseyn wird ihr klarer, sie forscht nach Gründen und schließt auf die übersinnlichen Ursachen der Dinge. Es bilden sich Grundsätze des Denkens und Handelns und die Vernunft äußert sich als herrschende Kraft.

Wenn nun auch jede dieser Kräfte nicht so bestimmt in die ange-

gebene Periode fällt, und sich bei der Individualität des Einzelnen, bei den verschiedenen Anlagen nichts Bestimmtes festsetzen läßt, so ist doch dieß wenigstens im Allgemeinen der Gang der Entwicklung, deren Auffassung für den Erzieher und Lehrer von großer Wichtigkeit ist.

Lectionsplan, siehe Lehrplan.

Lectüre. Ein treffliches Mittel zur Vervollkommnung des Schulmannes ist das Lesen solcher Bücher, die in das Schulfach einschlagen, und äußerst schädlich und thöricht ist der Wahn, als ob der Lehrer, welcher die Erfahrungen einiger Jahre mit Sorgfalt benützt und allerlei Verfahrungsweisen bei seinem Unterricht versucht hat, aus Büchern nichts mehr lernen könne.

Immer bleibt es unerläßliche Pflicht des Lehrers, theils durch Lesung und Prüfung, *) neuer pädagogischer Schriften mit seiner Zeit fortzugehen theils ältere gute Werke zu studieren. Nur so kann er sich vor dem Stillstand und Rückschritt in der Bildung, nur so gegen Einseitigkeit, Geistesdürre und die Versuchungen des Dünkels schützen. Wie will er, sagt Wilmsen, der Einseitigkeit und Eintönigkeit entgehen, die ihn, festgebannt in einen engen Ideenkreis, umstrickt, wenn er seinen Geist nicht durch Lesung gehaltreicher Schriften befruchtet und zu beleben sucht? Und bedarf es nicht einer Schutzwehr, besonders wenn er ein denkender und gewandter Schulmann ist? Wird es ihm nicht heilsam seyn, sich durch Lesung der neuesten und besten Schriften in seinem Fach zu überzeugen, daß ihm nicht allein die Ehre der Entdeckung oder geschickten Anwendung mancher Hülfsmittel und Kunstgriffe gebühre, deren er sich mit Erfolg bedient; oder daß er von diesen Hülfsmitteln und Kunstgriffen zu viel erwarte, sie noch geschickter oder sparsamer anwenden, sich bei manchen Gegenständen des Unterrichts ihrer gar nicht bedienen müsse; oder daß er nur seinem Eifer, seiner Ausdauer verdanke, was er bisher seiner eigenthümlichen Verfahrungsweise zugeschrieben hatte; oder daß ein Verfahren, welches er bisher aus Vorurtheilen verworfen hatte, sich vielfach und ungezweifelt als zweckmäßig bewährt habe. Stets denkt der um die Bildung seines Geistes, um die Verbesserung seiner Schule besorgte Lehrer: nicht daß ichs schon ergriffen

*) Anmerk. Ehemals meinte man, daß nur Gelehrte zu studieren, andere Menschen aber, zu denen man auch die Volksschullehrer rechnete, nur zu lernen und das Gelernte anzuwenden hätten. Aber das ist eine eitle, seichte, gemeine Ansicht von dem Beruf des Lehrers und eine ganz falsche Auffassung des Wesens der Menschenbildung.

habe, oder schon vollkommen sey, ich jage ihm aber nach, ob ich es ergreifen möchte." Und nur der träge Lohnknecht oder dünkelhaft Aufgeblasene spricht bei sich: ich komme gottlob bei meinem Verfahren so weit, daß meine Vorgesetzten mit meiner Schule zufrieden sind und mir bleibt keine Zeit übrig zur weitern Fortbildung — oder ich habe keine Bücher mehr nöthig und weiß meine Aufgabe genügend zu lösen. Wer so denkt, wer den Gewinn und den Genuß, welchen die Lectüre der neuesten pädagogischen Schriften gewährt, verachtet oder geringschätzt, giebt zu erkennen, daß er seine Bildung als abgeschlossen betrachte und also ein Sclave des stolzesten Dünkels oder der Trägheit und des Schlendrians sey.

Der Lehrer soll und muß also, um seinem Beruf mit Treue vorzustehen und in seiner eigenen Ausbildung nicht zurückzubleiben, die Gegenstände, die zur allgemeinen Menschenbildung gehören und außerdem diejenigen, welche ihn zu seinem Beruf möglichst befähigen, studieren, d. h. gründlich durchdenken, die einzelnen Wahrheiten an und für sich und in ihrem Zusammenhang mit dem Ganzen auffassen. Dieß gehört zur Gründlichkeit der Erkenntniß, die wohl zu unterscheiden ist von Kenntnissen. Erkenntnisse sind Kenntnisse und Einsichten, die man nach ihren Gründen und Quellen, nach ihrem Verhältniß und Zusammenhang mit andern erkannt hat, die man beweisen, nach Belieben anwenden und gebrauchen kann. Ueberall verlangt man daher von einem gebildeten Manne Gründlichkeit seiner Ueberzeugungen, Einsichten und Kenntnisse. Denn die Bildung besteht nicht in oberflächlicher Breite, sondern in der gründlichen Tiefe oder in der tiefen Gründlichkeit des Wissens — weit mehr darin, daß man eine kleinere Summe des Wissens vielseitig durchforscht und zum geistigen Eigenthum erhebt, als daß man Vielerlei in oberflächlicher Weise sich aneignet.*)

Als Rathschläge für die Lektüre und das Studium berücksichtige der Lehrer folgende:

1) Halte dich an die Hauptschriften eines jeden Lehrfachs, das du kennen lernen willst d. h. an solche, welche von Männern herrühren, die anerkannter Weise in demselben etwas geleistet haben! Suche also nicht zuerst Belehrung in encyklopädischen Schriften, nicht in Journalen und fliegenden Blättern; sondern studire ein Werk, das sich ausschließlich mit dem Gegenstand, den du kennen lernen willst,

*) Die bloße Leserei, ein flüchtiges Naschen und Nippen bald an diesem, bald an jenem Gericht bildet nicht, sondern verbildet.

beschäftigt. Die Lektüre von Zeitschriften ist nützlich zur Anregung und Erfrischung und um mit den Erscheinungen der Gegenwart bekannt zu werden und zu erfahren, was etwa für ein längeres Studium auszuwählen und anzuschaffen sey. Das Lesen *vieler* Zeitschriften aber raubt unendlich viele Zeit und verflacht den Geist nothwendig. Wenn man nichts weiter thut, als Zeitschriften lesen, so ist der Prozeß der eigentlichen Fortbildung gehemmt. Hauptschriften seyen die tägliche gesunde Hausmannskost, Zeitschriften und Aehnliches die Beigabe für Sonn- und Feiertage. Es taugt nicht, wenn man alle Tage feiert.

2) Zu derselben Zeit studire nur *ein Fach* oder nur *ein Werk*. Da jeder pädagogische Schriftsteller seiner eigenen, von den anderen theils mehr theils weniger abweichenden Idee gefolgt ist, so würde man widersinnig verfahren, wollte man sie planlos mit einander lesen. Diese *eine* Schrift lese man mit Nachdenken durch, d. h. man suche alle einzelnen Theile, alle Begriffe und Vorstellungen vollständig zu begreifen, und sich der ganzen Gedankenfolge zu bemächtigen. Dabei thut man wohl, wenn man das Inhaltsverzeichniß zuerst genau durchspäht, um die Anordnung der Theile, die Vertheilung des Stoffes und den Zusammenhang des Ganzen aufzufassen. Bei Schwierigkeiten, auf die man stößt, bei dunkeln Stellen lasse man sich nicht abhalten, in sie einzudringen. Gelingt dieses nicht, so merke man sich beim Weiterlesen diese Stellen und suche Aufschluß im Ganzen. Oft werden frühere Dunkelheiten durch später hervortretendes Licht vollständig aufgeklärt. Ueberhaupt kehre man zu den dunkeln Gebieten seines Bewußtseyns oft und zu verschiedenen Zeiten zurück. Eine später, vielleicht auf einem ganz andern Gebiete erworbene Einsicht wirft oft ein überraschendes Licht auf die dunklen Stellen.

Hat man nun so *eine* Schrift gründlich durchstudirt, dann erst greife man zu einem andern Buch, vergleiche das vorliegende System mit dem frühern und erweitere so seinen pädagogischen Ideenkreis. Es kann dann nicht fehlen. Unter einem solchen planmäßigen, durch eigene Erfahrung unterstützten Studium hebt sich die eigene Ueberzeugung endlich zusammenhängend klar und fest heraus, bei welcher man erst seiner Sache vollkommen mächtig wird. Andernfalls kommt man in der Wissenschaft nie zu einer Sicherheit, ohne welches es auch keine sichere Praxis giebt und alles Thun nur ein planloses Treiben und Rennen aufs Ungewisse bleibt.

3) Zu Hauptwerken kehre häufig von Neuem zurück.

Man glaube nicht, wenn man einige Werke gelesen (und vielleicht

wieder gelesen) hat, nun die Pädagogik gründlich studirt zu haben. Die meisten größeren pädagogischen Werke sind ohnedieß nicht leicht zu verstehen, und setzen, um verstanden zu werden, mancherlei Vorkenntnisse und einem hohen Grad bereits errungener Bildung voraus.

Es ist überdieß gewöhnlich unmöglich, zu einer Zeit sich des ganzen Gehaltes einer Schrift zu bemächtigen, ihn gleichsam in Saft und Blut zu verwandeln. Man findet zu verschiedenen Zeiten immer wieder etwas Neues in demselben Werke, und sind letztere voll Geistes, so gleichen sie unerschöpflichen Goldgruben.

4) Lese mit der Feder in der Hand.

Dieß gilt besonders von den Schriften, die nicht gerade zum Fach gehören, aber die allgemeine Bildung fördern, und die man nicht als Eigenthum besitzt, sondern nur auf eine Zeitlang entlehnt erhält.

Man halte sich zu diesem Zweck ein Conceptbuch, und verleibe demselben die eigenen Gedanken über das Ausgezogene, die man der Aufbewahrung für werth erachtet, ein. Schon dieses ist ein sicheres Schutzmittel gegen oberflächliches Lesen. Wiederholt man von Zeit zu Zeit die Betrachtung der gewonnenen Ausbeute, so reift der Geist zu einer höheren Vollendung. Und welche Freude gewährt es nicht, nach einiger Zeit die Entdeckung zu machen, daß man allmählig zu einer Reife der Einsicht gelangt ist, mit der man, wie von einer Bergspitze herab, mit Umsicht und Scharfblick auf frühere Schwierigkeiten, wie auf unbedeutende Hügel herabsieht. —

5) Rücksichtlich der Benützung der Lectüre zur Praxis in irgend einem Fach, so versuche der Lehrer nicht Vielerlei auf einmal und greife nicht bald zu diesem bald zu jenem Leitfaden. Viele Wegweiser ziehen ihn da und dorthin und immer tiefer in die Nacht der Unsicherheit und des schwankenden Umherschweifens. Der Lehrer folge Einem, merke sich die Stellen, wo ihm dessen Leitung zusagt und wo nicht. Im folgenden Jahr mag er einen andern Wegweiser wählen, dann wird er an den Früchten erkennen, welcher der bessere war und wo sich beide begegnen und ergänzen. Gegen pädagogische Bahnenbrecher sey er desto mißtrauischer, je großsprecherischer ihr Ton ist, mit dem sie sich ankündigen (siehe hiezu Neuerungen.)

Literatur.

Unter der ältern Literatur sind den Lehrern zum Studium der Pädagogik und Didaktik zu empfehlen: die Werke von Gedike, Resewitz, Basedow, Campe, Overberg, Rochow, Salzmann, Schlez, Villaume, Seiler, Tillich, Pestalozzi, Rousseau (Emil), Montaigne, Jean Paul, (Levana), Arndt und Türk. Unter der neuern Literatur: Niemeyer

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (5 Thle.) — Schwarz Erziehungslehre in 3 Bdn. (8 Thlr.) — Dessen: die Schulen (2 Thlr.) — Denzel Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer 1r und 2r Thl. (2 Thlr.) — Harnisch Handbuch für das deutsche Volksschulwesen (1 Thlr.) — Zerrenner Methodenbuch für Volksschullehrer (1 Thlr.) — Dessen Grundsätze der Schuldisciplin (1½ Thlr.) — Schweitzer Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule (1 Thlr.) — Graser Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festern Begründung der Unterrichtswissenschaft (2 Thle.) — Dessen Elementarschule fürs Leben in der Grundlage (2 Thlr.) — Hergenröther Erziehungslehre im Geist des Christenthums (1⅓ Thlr.) — Natorp Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde, 3 Bde. (3 Thlr.) — Wilmsen Unterrichtskunst. — Diesterweg Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die es werden wollen (4 fl.) Unter den pädagogischen Journalen kann der Lehrer Eins der folgenden wählen: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht von Diesterweg; — Schulzeitung von Zimmermann; — Archiv für das praktische Volksschulwesen von Gräfe. — Monatsschrift und Wochenblatt von Rossel. — Der baierische Schulfreund von Stephani.

Lehrart siehe Methode.

Lehrer, (Eigenschaften des) Bei dem wichtigen Geschäft, welches dem Volkslehrer obliegt, kann es nicht gleichgültig seyn, ob seine Anlagen und Talente, sein Charakter und Herzenseigenschaften für den erwählten Beruf passen oder nicht. Darum sollte keiner sich dem Lehrstande widmen, der nicht wenigstens die Haupteigenschaften des Geistes und Herzens besäße, in deren Besitz allein sein Wirken segensreich werden kann. — Der Einfluß des Lehrers auf die Schule ist zu bedeutend — und deßhalb prüfe, wer sich diesem Beruf widmen will, ob er die Haupterfordernisse in sich vereinige und ob seine Vorbereitung ihn in den Stand setze, Anderer Bildner und Leiter zu werden.

Ist es aber der Fall, daß wie gewöhnlich die Wahl des Berufs nicht eine ganz freie und eigene ist, daß sie oft von Andern getroffen wird, so sollte, wer einmal diese Bahn betreten, die spätere strenge Prüfung seiner selbst ihn treiben, entdeckte Lücken nach Kräften auszufüllen, Versäumtes nachzuholen, und durch Aneignen mangelnder Vollkommenheiten sich in den Stand zu setzen, den hohen Forderungen des erwählten Berufes möglichste Genüge zu leisten.

Die Haupterfordernisse eines tüchtigen Lehrers sind:

A. In Rücksicht des Körpers.

Gesunde Sinne und gesunder fester Körper. Denn nur in diesem kann auch ein gesunder Geist kräftig wirken, nur körperliches Wohlseyn ist im Stande, die Sinne scharf zu erhalten, den Geist heiter zu

stimmen, und die besonders in diesem Stande unvermeidlichen Beschwerden zu erleichtern, während ein schwacher kränkelnder Mann gewöhnlich verdrüßlich und mürrisch zu seyn pflegt. Darum sorge vor allererst der Lehrer, die Kraft seines Körpers zu erhalten, weil durch sie allein das eigene Wohl, wie das der Schule begründet ist. Auch auffallende körperliche Gebrechen, schlechtes Gehör, schlechtes Sprachorgan hindern seine Wirksamkeit, besonders solche Gebrechen, wodurch er den Kindern, die so viel auf das Aeußere sehen, zum Gespött wird. Ist dieses der Fall, dann arbeitet er vergeblich an ihrer Belehrung und Besserung.

B. In Rücksicht der geistigen Bildung.

Verstand und Kenntnisse sind ein wesentliches Erforderniß des Lehrers.

Jeder Lehrer, der brauchbar seyn und Nutzen stiften will, muß einen gesunden natürlichen Verstand haben und hinlängliche Vorbildung. Das Unterrichten ist eine Kunst und jede Kunst setzt die zu ihrer Ausführung nöthigen Anlagen und Talente voraus, mithin haben also diejenigen, welche sich dieser Kunst widmen, nicht nur gesunden Menschenverstand nöthig, um mit richtiger Einsicht den Verstand und das Herz Anderer zu bilden, sondern es ist auch ihre Pflicht, hierin immer mehr nach Vervollkommnung zu streben, um nicht überall große Mängel zu begehen oder gar, wie es die Erfahrung zeigt, ein Spiel und Spott der gewöhnlich scharf denkenden und jede Blöße herausfindenden Jugend zu werden. Der Lehrer bilde also seinen Verstand und suche sich einen Reichthum von Kenntnissen zu erwerben, die ihn in den Stand setzen, in Verbindung mit einem offenen Sinn, einem geübten Gedächtniß, einer lebendigen Einbildungskraft, einer scharfen Urtheilskraft, Klarheit der Gedanken und Mittheilungsgabe, seinen Schülern ein tüchtiger Führer zu werden. Je mehr der Lehrer gelernt hat, desto kräftiger wird er aus dem reichen Vorrath seines Geistes mittheilen, desto befriedigender wird sein Unterricht, desto hingebender das Vertrauen und die Achtung der Schüler werden. Da nun aber die menschliche Geisteskraft beschränkt ist und auch der Weiseste endlich erkennen wird, daß all' unser Wissen doch nur Stückwerk sey, da folglich Keiner mit seinem Lernen zu Ende kommt, aber es doch nöthig ist, zur eigenen Beruhigung zu wissen, wann man wohl einem Berufe sich hingeben dürfe, so entsteht die Frage: wie viele und welche Kenntnisse muß der Volkslehrer nothwendig haben, um seinem Amt zur Genüge vorzustehen? Es läßt sich antworten, daß

er vollständig und gründlich das verstehen müsse, was er lehren soll. Aber nun scheint bei dem ersten Anblick nicht eben viel dazu zu gehören, um Kinder, denen es an allen Kenntnissen fehlt, zu belehren und ihnen die Elemente des allen Menschen unentbehrlichen Wissens beizubringen — wenn man jedoch bedenkt, daß auf die Art der Mittheilung unendlich viel ankömmt, daß auf einer guten Grundlegung das ganze Gebäude des menschlichen Wissens besteht, daß nur derjenige, welcher den aufzuführenden Bau in allen seinen Theilen genau kennt, auch einen haltbaren Grund legen kann, so geht unwiderleglich hervor, daß nur der Lehrer seinen Schülern ganz das werden kann, was einen guten Lehrer macht, welcher selbst über die Elemente seines Lehrgegenstandes weit hinausgeschritten ist.

Man kann daher mit Recht an ihn fordern: 1) daß er eine gründliche elementarische Kenntniß aller jener Lehrgegenstände habe, die in seinen Unterricht einschlagen, d. h. daß er jeden Unterrichtsgegenstand nach seiner elementarischen Stufenfolge aufgefaßt, die einzelnen Theile nach ihrem innern Zusammenhang sich fest eingeprägt und ihn von allen Seiten gründlich studirt habe; 2) daß er diejenige Wissenschaft, welche ihn lehrt von seinen Kenntnissen einen zweckmäßigen Gebrauch zu machen d. h. die Erziehungswissenschaft nach allen ihren Theilen theoretisch und praktisch sich zu eigen gemacht.

Der Volkslehrer muß aber auch die Kenntniß der menschlichen Seele studiren.

Auf Seelenkenntniß beruht alle richtige Theorie und Praxis der Erziehung. Wo nun diese dem angehenden Lehrer mangelt, da suche er durch Lectüre guter pädagogischer Schriften sich zu bilden, die stets zum Nachdenken über die Sache führen, praktische Winke geben und das jugendliche Gemüth, so wie dessen zweckmäßige Behandlung kennen lehren. Sie sind dem erziehenden Lehrer das, was eine Physiologie dem Arzt ist. Nur muß er nicht die speziellsten Regeln darin suchen wollen, sondern stets die allgemeinen Regeln nach Verschiedenheit des Charakters des Kindes modifiziren, da diese Regeln eine mehrfache Anwendungsweise zulassen, welche durch die besondern Gemüths- und Geistesanlagen des Schülers vorgeschrieben wird. Besonders wird ihm das Zurückdenken an seine eigene Jugend behülflich seyn, das Kindesalter richtiger zu beurtheilen, und billiger und nachsichtsvoller gegen dessen Schwächen zu denken. Wer sich seiner Jugend erinnert, weiß aus eigenem Gefühl, daß manche Handlungen Früchte

eines unbedachtsamen, leichtsinnigen oder allzu lebhaften Geistes sind, welche der mürrische, argwöhnische oder selbst heimtückische Schulmonarch als Bosheit und Arglist aufnimmt.

Vor allem aber ist das kindliche Gemüth selbst das Buch, in dem der Erzieher fortwährend zu lesen hat.

So einfach es zu seyn scheint, so wenig liest er es in seinem ganzen Leben je aus, da die Verschiedenheiten der Charaktere und Gemüths-Eigenthümlichkeiten der, unter verschiedenen Verhältnissen lebenden Kinder, ihm stets neue Seiten darbieten. Und eben so, wie bei der Erziehung, verhält es sich bei dem Unterricht. Um in die Seele eines Kindes einzudringen muß der Lehrer selbst Kind werden, muß sich selbst seines Seyns gleichsam entäußern und hinabsteigen von dem Standpunkt seiner Bildung und Cultur auf die Stufe und in den beschränkten, einfachen Ideenkreis des Kindes, wenn er mit Nutzen wirken und seinen Schülern verständlich werden will, indem er innerhalb der Gränzen ihrer Fassungskraft stehen bleibt.

Im Kreise der Kinder, bei der aufmerksamen Beobachtung ihrer Thätigkeit, ihrer Beschäftigungen, ihrer Bestrebungen, vernimmt der Lehrer die Forderungen der Natur und erkennt, welche Behandlungsweise der Kindesseele die angemessenste sey. In dem Umgang mit Kindern lernt er die Sprache reden, die sie verstehen, die ihnen zum Herzen dringt, und an der sie ihn als ihren Führer und Freund erkennen. Die Kinder selbst müssen ihn zum Meister weihen, sonst wird er es nimmermehr.

C. In Rücksicht auf Gemüths- und Charakter-Eigenschaften.

1) Religiöser und kindlicher Sinn.

Er muß ein reines, für die Religion warm schlagendes, und von derselben tief ergriffenes Herz besitzen, denn nur unter dieser Bedingung wird der Geist seiner Schule ein religiöser werden. Nur das religiöse Gemüth ist für das hohe Geschäft der Bildung und Erziehung von Kindern einer wahren Begeisterung fähig, ohne welche nicht nur der Religionsunterricht kalt und unfruchtbar bleibt, sondern auch jeder andere Unterricht ermangelt dann der belebenden Wärme, und bleibt ohne Frucht und Segen. Nur wenn der Lehrer überzeugt und ergriffen ist von der Religion, kann er auch das kindliche Gemüth ansprechen und durchdringen, denn nur was vom Herzen kömmt, findet wieder den Weg zum Herzen. Nur was mit wahrer Ueberzeugung und hohem Interesse für die Sache gethan wird, kann von Eindruck

auf die zarten Seelen seyn, denn der wahre Enthusiasmus für eine heilige Sache theilt sich mit, in dem Herzen der Kinder sicherer, als in jedem andern und die etwa versteckte Kälte wird empfunden vom Gemüth der Kinder stärker, als von jedem andern. Ja das ist die Hauptsache, daß der Volkslehrer, der Lehrer von Christenkindern von christlich religiösem Glauben beseelt und erwärmt sey.

Dieses lebendige Ergriffenseyn muß sich auch in dem Leben des Lehrers kund thun, da sein Beispiel es besonders ist, das Andern zum Prüfstein seiner Ueberzeugungen und zum Muster dienen soll. Eltern und Kinder achten auf sein Thun in und außer der Schule. Darum sorge er mit Ernst, daß er rein dastehe vor der Welt und dem innern Richter, daß sein Beispiel die bündigste Erklärung seiner Lehren sey, und er darf gewiß seyn, daß seine Lehre belebenden Eindruck machen, daß sein Beispiel Nachahmung finde, und sein Andenken im Segen bleiben werde bei denen, deren Seele er gerettet hat.

Unzertrennlich von diesem Geist der Religiosität ist der ächt kindliche Sinn des Lehrers, welcher (dem Kinde ähnlich und für kindliches Wesen empfänglich) sich zunächst in der zarten Achtung gegen den unverdorbenen Menschen, wie er aus der Hand der Natur kömmt, ausspricht, in der Ehrfurcht vor dem, was keine Erziehung verleihen, sondern nur entwickeln kann, vor schönen Anlagen und Kräften, in dem Glauben an Unschuld und Reinheit des menschlichen Herzens. Es ist Mißverstand biblischer Aussprüche, wenn man immer nur von der natürlichen Verdorbenheit des menschlichen Herzens spricht, welche nur durch strenge Zucht ausgerottet werden könne. Jener überwiegende Hang zur Befriedigung einer falsch geleiteten oder zuchtlos erstarkten Sinnlichkeit tritt nicht im unverdorbenen Kinde hervor, welches dem herzenskundigen Welterlöser das Bild himmlischer Unschuld war, sondern gewöhnlich erst im spätern Alter. Glaube an Unschuld und Gefühl für Unschuld und Reinheit muß also das Gemüth des Erziehers erfüllen, damit er jene Reinheit der ihm Anvertrauten achte und bewahre. Und wo diese Achtung herrscht, da waltet auch die Liebe zu den Kleinen. Es versteht sich von selbst, daß hier keine kindische und tändelnde, sondern eine vernünftige und den Kindern nützliche Liebe gemeint sey. Freude an Kindern, das Gerneseyn in ihrem Umgang, das frohe Eingehen in ihre kindliche Empfindungen, Gedanken und Spiele ist ein Haupterforderniß, um auf den kindlichen Geist mit Erfolg zu wirken. In dem Kreise seiner Kinder findet sich der gute Lehrer glücklich — er ist nicht gezwungen, nein freiwillig und

gerne unter ihnen, um mit ihnen Kind zu seyn. Nicht mit stolzer Anmaßung wird er in den Kinderkreis treten, ihnen Zwang auflegen und so das Vertrauen zu seinem wohlwollenden Herzen ersticken; nicht die immer geschwungene Zuchtruthe, sondern eine würdige, väterlich liebevolle, ernste Haltung wird ihm die Achtung erhalten, und so setzt ihn die Liebe in das schöne Vaterverhältniß, das die Kinder unauflöslich an ihn knüpft. So kann er auch leisten, was nur immer ein Vater zu leisten vermag, während finstere Gewalt und Zwangsgesetze nur unempfindlich und hartnäckig machen oder Heuchler bilden, den jugendlichen Frohsinn erdrücken, einen unseligen knechtischen Geist der Furcht erzeugen und zu allen Geschäften, die vom Lehrer kommen, und unter seiner Aufsicht getrieben werden, verdroßen machen.

Gegen diese Mißgriffe also bewahrt den Lehrer der kindlich sanfte milde Sinn, der auch in der Züchtigung die Liebe beweist, mit dem Ernst die Freudigkeit paart, der nicht ausrotten, sondern nur ziehen und zum Bessern leiten will. Noch ist zu bemerken, daß der Lehrer sich jedoch sorgfältig zu wahren hat, damit nicht sein Streben nach jener Herzlichkeit und Freundlichkeit eines kindlich vertraulichen Verhältnisses in den Abweg des Würde verletzenden Kindisch-Werdens sich verliere.

2) Würde und Festigkeit.

Soll der Unterricht und die Erziehung von Nutzen seyn, so muß der Lehrer vorerst die Achtung seiner Schüler genießen, die er durch seinen Charakter und die Art seines Auftretens sich erwirbt. Macht der Lehrer seinen Unterricht selbst zur Posse, giebt er selbst Schwächen und Blößen, vermeidet er nicht alles Unanständige, Gemeine, Pöbelhafte in seinem Benehmen und Vortrag, giebt er nicht seinen Worten durch einen ruhigen, festen, entscheidenden Ton Kraft, wo er seiner Sache gewiß ist, so wird er bald zum Spielball seiner Kinder herunterſinken. Festigkeit und Beharrlichkeit des Willens sind unumgänglich nöthig. Freilich ist hier nicht jener pedantische Stolz gemeint, mit dem Manche in den Kinderkreis treten und sich durch eine angenommene Hoheitsmiene Ansehen erzwingen wollen, dadurch aber lächerlich werden, sondern es handelt sich hier um die, aus dem ganzen Thun hervorleuchtende Bestimmtheit und Sicherheit, das Angeordnete geltend zu machen und durch Starrsinn oder Trotz nie erzwingen zu lassen, was von gegebenen Geboten abweicht.

Stets konsequent, darf der Lehrer nie in Widerspruch mit sich selbst kommen, darf heute nicht gestatten, was er morgen bestraft,

nicht nach Launen bald streng, bald gelinde verfahren, sondern er muß überall ein und eben derselbe in Wort und That seyn.

Wo diese Consequenz fehlt, da theilt sich ein unseliges Schwanken und eine Ungewißheit dem Kinde mit, es verliert alle Haltung, alles Vertrauen zu sich und dem Lehrer, weiß nie recht, was ihm obliege, weil es nicht nach erkanntem Pflichtgebote, sondern nach Laune gerichtet wird, und es legt sich dadurch den Grund zu jener Charakterlosigkeit, welche über das ganze Leben Verderben verbreitet.

3) Ernst und Milde.

Diese Festigkeit darf jedoch nie in Grämlichkeit und starren Eigenwillen ausarten, welcher durch seine Kälte die Kinderherzen sich entfremdet, eine sclavische Furcht erzeugt und einen willenlosen Gehorsam sich erzwingt. „Furcht ist nicht in der Liebe, sondern die völlige Liebe treibet die Furcht aus" und das väterliche Verhältniß hat aufgehört. Despotismus, rauhes Schelten und Poltern, harte Strafmittel können wohl das bereits verdorbene und verzärtelte Kind einigermaßen in Ordnung bringen, allein Erzieherin und wahre Lehrerin kann nur die Liebe seyn, die sich freilich nicht bloß in freundlichem Ton offenbart, sondern auch in verweisendem und strafendem Ernst, die den Kindern nicht durch die Finger sieht, aber die Fehler der jugendlichen Munterkeit auch nicht für Aeußerungen der Bosheit nimmt, die streng rügt und straft, wo es das Heil des Kindes erfordert, aber nie den Geist niederdrückt und in sclavische Fesseln schlägt und mehr dahin strebt, daß dem Kind das Lernen und die Schulbildung eine angenehme Gewohnheit, eine sich selbst belohnende Beschäftigung werde.

Und wo nun auch oft durch häusliche Erziehung verwilderte Schüler in der Milde nur Schwäche, in der Liebe nur ängstliche Furcht zu sehen wähnen, die also nicht ohne körperliche Züchtigung gezogen werden können, so wird doch bald in einer Schule, wo der Lehrer mit Geduld, Sanftmuth, Freundlichkeit und Milde waltet, auch auf solche die Geistesmacht des Lehrers wirken, so wie das Beispiel und die Verachtung der Mitschüler einen besondern Einfluß auf sie üben.

Liebe also blicke bei allem durch, was der Lehrer treibt. Sie leite alle seine Beobachtungen an den Kinderherzen, so wird er den wissentlich begangenen Fehler von dem unabsichtlichen, den herrschenden Leichtsinn von einer augenblicklichen Nachläßigkeit sorgsam unterscheiden, und wenn er strafen muß, so wird sein Unwille, Tadel und der Verlust seiner Liebe eine empfindlichere Züchtigung seyn, als der

der ganze Apparat von körperlichen Strafmitteln eines Schul-Despoten.

4) Geduld, Ausdauer und Muth.

Geduld ist dem Lehrer vonnöthen, denn die Beschwerden und Mühseligkeiten, welche er auf seinem Pfad zu dulden hat, sind nicht gering. Schon dazu gehört viel Geduld, das uns Bekannte und Geläufige immer wieder vorzunehmen, dieselbe Gedankenreihe mit ungeschwächter Lebhaftigkeit zu durchlaufen, dasselbe Mittel aufs neue anzuwenden, auch wenn es noch so oft unwirksam geblieben ist, dieselben Fehler zu rügen und zu verbessern, wenn sie zum zehnten und zwanzigsten mal wiederkehren. Und wie verschieden sind die Köpfe, wie schwach die Anlagen einzelner Kinder — wie viel Nachsicht bedürfen diese Kleinen, wie viel Langmuth, um ihre langsamere, aber sichere Entwicklung ruhig und zuversichtlich abzuwarten! Geduld darf daher dem Lehrer nie fehlen, sonst zerstört er in den Anwandlungen des Mißmuths, der Kleingläubigkeit und des Unwillens, wann nicht alles geht, wie er es wünscht, alle Früchte.*) Sie allein unterstützt ihn, wenn er die Lasten seines Geschäftes und den Druck der Langenweile bei so manchen unangenehmen Wiederholungen derselben Arbeit, bei den unvermeidlichen kleinen Quälereien selbst mit gutartigen Kindern fühlt; sie bewahrt ihn vor der Uebertreibung seiner Forderungen an seine Schüler, vor Uebereilung und Ungerechtigkeiten, sie hilft ihm die unangenehmen Berührungen mit rohen und unvernünftigen Eltern ertragen, und die Ungeduld, welche auf der Stelle Wirkungen und Erfolg sehen will, die, der Natur der Sache nach, erst eine spätere Zeit zur Reife bringen kann, und welche verzweifelt, wenn nicht Alles sogleich reift und gedeihet, erschwert und erbittert das Geschäft des Lehrers ungemein. Ausdauer und Muth aber sind im Lehramt nöthig. Verfehlte oder vereitelte Hoffnungen und Erwartungen, unverständiger Widerstand von Außen, wohl gar Entgegenwirken von einer Seite, woher man mit Recht (wie Denzel sagt) Unterstützung

*) Besonders fallen in den Fehler der Ungeduld gebildete Lehrer, welche mit einer ungezügelten Lebhaftigkeit und einem leidenschaftlichen Eifer ausgerüstet sind. Wenn sie ihre Anstrengungen nicht sogleich gelingen sehen, so wissen sie sich nicht zu mäßigen und zu fassen; sie greifen im Unmuth zu allerlei Zwangsmittel, um zu erzwingen, was sich nicht erzwingen läßt, nämlich das Begreifen, Verstehen und Festhalten. Man hört sie wüthen und toben; sie strafen alle, welche das Vorgetragene nicht gefaßt, sind hart gegen die Schwachen, überhäufen sie mit Schmach und Schande, ohne sie der Nachhilfe und Schonung zu würdigen.

erwartet hätte, erkälten leicht. Viel hat der Lehrer auch zu kämpfen mit der, aus Unkenntniß des höhern Zwecks alles Unterrichts entstehenden, unrichtigen Ansicht von der Schule, als Aufbewahrungs- und Abrichtungs-Anstalt. Er muß sie durch die That bekämpfen und siegt, indem er das nächste Geschlecht durch bessere Bildung auf eine andere Meinung bringt, und vermittelst der Kinder schon die Eltern für die bessere Ansicht gewinnt.

5) Besonnenheit und Unpartheilichkeit.

Erstere schützt den Lehrer gegen Ueberschätzung der Tugenden und Fehler des Kindes, sichert ihm unbefangene Beobachtung und richtiges Ergebniß; — Partheilichkeit kränkt, erbittert, erzeugt Haß und Rache, da es Geringschätzung oder doch Zurücksetzung beurkundet. Eigennützige Lehrer begehen die offenbarsten Ungerechtigkeiten beim Lossprechen und Verdammen; sie haben Lieblinge, denen sie Alles und Sündenböcke, denen sie Nichts verzeihen. Das Kind, welches vornehmen und reichen Eltern zugehört, wird gehätschelt, wo aber die Eltern das Schulgeld oder gewisse Geschenke schuldig bleiben, oder sie durch Eingriffe in die Amtsrechte u. s. w. beleidigen, oder diese nicht an den Privatstunden Theil nehmen lassen, da müssen es die armen Kleinen entgelten. Gewissenlosigkeiten dieser Art haben, besonders in kleinen Städten und auf dem Lande, den Lehrstand nur zu häufig tief herabgewürdigt.

6) Gewissenhaftigkeit, Treue und Eifer. Bedarf die Pflicht gewissenhaft zu seyn je der Beherzigung, so ist es im Schulstande, wo Gewissenlosigkeit, Leichtsinn und Unredlichkeit so vielen und so großen, sich über das ganze Leben des Menschen verbreitenden, Schaden stiftet und wo verhältnißmäßig weit weniger Aufmunterung zur Treue und Rechtschaffenheit, als in andern Ständen statt findet. Fast jeder Stand hat seinen Sporn zum Eifer und zur Betriebsamkeit — welchen hat der Schulstand? Da giebt es keine Leiter zu Ehrenstellen, die fest und sicher wäre, keine Schätze zu erwerben, nur eben so viel, als zur Nahrung und Kleidung und Anschaffung einiger Bücher nothdürftig gehört, ja nicht einmal wie Nesewitz sagt, alles, was Luther unter dem Namen des täglichen Brodes verstand. Kurz das Schulamt hat wenig Vortheil und Belohnung, dagegen viel Mühe und Arbeit, wenig Aufheiterung, viel Verdruß. Wer nun niedrig und taglöhnermäßig denkt und das Geschäft, die Jugend zu bearbeiten als ein er-

nährendes Handwerk betrachtet, wer bei jeder Handlung, die dahin abzielt, bei sich frägt: was wird mir dafür? kann weder Trieb noch Eifer in sich fühlen, noch redlichen Sinn haben. Im Schulstand ist es eben so, wie in andern; wer nicht treu und redlich denkt, kann betrügen. Wie leicht ist es nun nicht, hier den Schein zu haben, als ob man alles thue — wie leicht, sich bei treffenden Vorwürfen herauszureden, — wie leicht, eine Lehrstunde zu halten, wie schwer, dieß mit möglichstem Nutzen zu thun! — Darum sey Leichtsinn und Trägheit vom Lehrer fern. Die Trägen und Gemächlichen sind die Erfinder und Fortpflanzer des Schlendrians und verwandeln ihre Schulen in eine Maschine, welche alle Tage aufgezogen wird, und dann abläuft.

7) Frohsinn und heitere Laune.

Wer Kindern willkommen seyn will, muß Frohsinn und gute Laune mitbringen. Alles geht besser bei Munterkeit und Frohsinn, als bei mürrischer Empfindlichkeit und sauertöpfischem Wesen. Nur bei kindlicher Gemüthsfreudigkeit gewinnt der Unterricht die rechte Farbe; denn da Fröhlichkeit der Grundzug ist in dem Wesen des Kindes und das Klima, in welchem es allein gedeiht und sich glücklich entwickelt; so gehört Frohsinn und Gemüthsfreudigkeit, ein munteres Treiben des Geschäftes zu den beßten Eigenschaften eines Kinderlehrers. Aber stets muß dieser Frohsinn in den Schranken bleiben und die Farbe des Ernstes tragen, denn Ernst und nicht ein Spiel wird in der Schule von Lehrern und Kindern getrieben, etwas Wichtiges und Heiliges. —

Wenn bis jetzt die Haupteigenschaften des Lehrers näher entwikkelt wurden, so ist noch kurz anzuführen, daß zu einem tüchtigen Schulmanne Aufgeweckheit des Geistes, rege Phantasie, Ausdauer und Gelassenheit, treues Gedächtniß, Darstellungsgabe, Lebendigkeit im Vortrag, gutes Sprachorgan, Mäßigkeit, Ordnung und Häuslichkeit gehören — und so selten ein genialer und vollkommener Lehrer angetroffen wird, so sollten doch Eitle, Zierliche, Halbgebildete, Eigennützige, Leichtsinnige, Zerstreuungssüchtige, Träge und Gemächliche, Jähzornige, Charakterlose, Irreligiöse ein für allemal von diesem Beruf zurücktreten, da sie nun einmal dazu verdorben sind, selbst, wenn sie Centnerschwere Gelehrsamkeit besäßen und von der beßten Methode zu sprechen wüßten, da ihr Thun doch nur das Ausstreuen eines tauben Saamens bleibt.

Lehrformen. Die Lehrform ist die Art und Weise, wie der Lehrer dem Schüler die Kenntnisse beibringen und seine Kraft entwickeln will — kurz die Art des Vortrags.

Die Wahrheiten können eigentlich nur auf einem zweifachen Wege zu einer deutlichen Erkenntniß gebracht werden, nämlich dadurch, daß der Lehrer das zu Gebende geradezu vorträgt und die Schüler es durch aufmerksames Zuhören fassen und in sich aufnehmen, oder indem der Lehrer die Selbstthätigkeit der Schüler so leitet, daß sich die bezweckten Vorstellungen aus den schon vorhandenen entwickeln. Es ist also im Allgemeinen die akroamatische (ununterbrochene Rede) und erotematische (fragendes, belehrendes Gespräch) Vortrags-Art. Der erste Weg muß immer dann gewählt werden, wenn entweder der nöthige Stoff zur Entwicklung und die nöthige Sprachfertigkeit, um das Gedachte auszudrücken, noch nicht vorhanden ist, also auf der ersten Stufe des Unterrichts, wo der Lehrer erst das Fundament zu legen hat; oder dann, wenn die geistige Kraft des Schülers bereits so entwickelt ist, daß der Lehrer demselben die Fähigkeit zutrauen darf, das Vorgetragene ohne weitere Auseinandersetzung richtig aufzunehmen und selbst in sich verarbeiten zu können. Letzteres Verfahren gehört somit in die letzte, wie die erste Zeit des Unterrichts.

Zwischen der ersten und letzten Unterrichtszeit liegt nun aber diejenige Periode, wo des Schülers Selbstthätigkeit so geleitet werden soll, daß er eine Fertigkeit im Hervorbringen und Bilden sich erwirbt. Dieß geschieht entweder durch Fragen und Antworten (katechetisch) oder durch Aufgaben (heuristisch).

Da jedoch die obenbemerkten zwei Hauptwege so allgemein sind und die in ihr liegenden Formen so sehr unter sich abweichen, so bilden sich wieder besondere Hauptformen, die abgeschlossen für sich dastehen, es sind:

1) Die Form des Vorsprechens (pestalozzische Form) und Vorzeigens (gewöhnlich mit der akroamatischen verbunden).

2) Die Form des Gesprächs oder dialogische, sey es die analytische oder synthetische, die katechetische oder socratische Form. Hier wird durch planmäßig geordnete Fragen die Wahrheit entwickelt.

3) Die heuristische oder construirende, welche Fragen als Aufgaben zum Selbstfinden aufstellt.

4) Die akroamatische Lehrform oder der zusammenhängende Vortrag.

Außer diesen 4 Hauptlehrformen spricht man noch von einer Form des bloßen Abfragens, von einer repetitorischen, tabellarischen, examinatorischen, wechselseitigen (Bell-Lancasterschen) Lehrform.*)

Es versteht sich von selbst, daß keine dieser Lehrformen ausschließlich und stets für sich abgeschlossen angewendet werden kann. Je nach dem ein Gegenstand behandelt wird und je nach der Maßgabe von Fähigkeit und Capacität des Schülers muß der Lehrer bald diese, bald jene gebrauchen, muß bald in diese, bald in jene mehr oder weniger, länger oder kürzer seinen Unterricht einkleiden. Sieht z. B. der Lehrer, daß durch eine katechetische Entwicklung nichts auszurichten ist, so muß er schnell zur darstellenden Lehrform übergehen, muß mittheilen, geben und dann erst kann er in der katechetischen Lehrform weiter fortfahren; bemerkt er, während des acroamatischen Vortrags, daß dem Schüler etwas unverständlich ist, so benütze er sogleich die katechetische, um den dunklen Begriff zu entwickeln und umgekehrt wird er das, was durch eine katechetische Entwicklung gewonnen wurde, in der acroamatischen Lehrform als ein Ganzes vortragen, es so zur Uebersicht bringen und es dem Gefühl und der Phantasie übergeben, damit es die Seele weiter ausbilde und in ihren Gedankenvorrath aufnehme.

Die Lehrformen modificiren sich überdieß nach der Entwicklungsstufe der Kinder:

a) In der Vorschule oder der Elementarklasse herrscht die Lehrform des Vorzeigens und Vorsprechens, so wie des Nachsprechens, neben der heuristischen Lehrform und unter weiterer Anwendung des einfachen Abfragens**) vor.

---

*) Selbst eine Lehrform des Singens giebt es, nach welcher, wie Reisende berichten, von den muhamedanischen Lehrern in Afrika häufig Unterricht ertheilt wird.

**) Die allgemeinste und überall anzuwendende Lehrform ist das einfache Fragen und Antworten; aber dieses reicht nicht hin, weil es keine fortgesetzte, anhaltende Anstrengung von Seiten des Kindes fordert und also auch zu keiner zusammenhängenden Uebung die Mittel giebt. Die bildendste und in allen Klassen anwendbarste Lehrform ist die heuristische, denn das Kind thut hier alles selbst, es muß selbst bilden und was es so gefunden, giebt ihm neuen Muth. Auf keiner Entwicklungsstufe ist ein Hinderniß der Anwendung dieser Lehrform, wenn nur die Aufgaben der Kraft des Schülers angemessen gegeben werden. Allein diese Lehrform ist in allen denjenigen Lehrgegenständen gar nicht oder doch nur bedingt anwendbar, welche einen Stoff enthalten, der nicht von dem Schüler selbst durch bloße Anwendung seiner Thätigkeit construirt werden kann, sondern welcher etwas Vorhandenes oder geschichtlich Gegebenes betrifft.

b) In der mittleren Classe behauptet die heuristische Lehrform das Hauptfeld. Doch handelt es sich hier nicht nur ums Finden, sondern vorzüglich ums Einprägen, Einüben, Befestigen des Gefundenen; daher muß der heuristischen Lehrform die des Vor- und Nachsprechens zur Seite gehen.

c) In der obern Classe steht die heuristische Lehrform auf dem höchsten Punkt ihres Gebrauchs in der Schule. Der Schüler wird als des zusammenhängenden Denkens und innerlichen Selbstverarbeitens völlig fähig angenommem. Darum ist hier auch die katechetische Lehrform die Gefährtin der heuristischen, da die Fragen, welche man an den Schüler macht, in eine bindende Schlußfolge zusammengereiht werden können. Besonders gilt die katechetische Lehrform hier dem Religionsunterricht. —

Die acroamatische Lehrform wird in allen Classen nur zwischen ein oder bei Erzählungen, beim Schluß eines katechetischen Vortrags u. s. w. in der obersten Classe jedoch etwas mehr, als in den andern angewendet.

Was das Leichte und Schwierige dieser Lehrformen betrifft, so ist:

a) Die akroamatische unbestritten die leichteste; denn hier hat der Lehrer nur den Gang seiner eigenen Vorstellung wiederzugeben und daß man es zu einer guten Fertigkeit im Erzählen bringen könne, selbst ohne ausgezeichnete Lehrgaben zu besitzen, lehrt ja die Erfahrung. Schwieriger ist offenbar

b) Die katechetische Lehrform. Hier darf nämlich der Lehrer nicht seinem eigenen Gedankengang allein folgen, sondern er muß neben demselben auch den der zu unterrichtenden Kinder im Aug haben und seine Kunst besteht darin, diesen fremden Ideengang so zu leiten und zu lenken, daß er bei dem Ziel anlange, das er sich gesteckt hat. Schon, wenn wir diese Thätigkeit als eine complicirte uns vergegenwärtigen, erscheint sie uns als eine, größeren Kraftaufwand erfordernde und längere Uebung voraussetzende. Am schwierigsten ist jedoch augenscheinlich

c) die heuristische Lehrform, weil hier im Denken bereits Geübtere zu regieren und einem bestimmten Ziele entgegenzuführen sind, was offenbar vergleichungsweise die größte Umsicht und Gewandtheit des Lehrers erfordert. (siehe hiezu die einzelne Lehrformen.)

Lehrgang. In der Methode (siehe diesen Artikel, so wie auch Didaktik) wurden der Lehrgang, die Lehrform, der Lehrton und die

Lehrmittel als Theile unterschieden. Um den Zweck des Unterrichts zu realisiren, kömmt es vorzüglich auf den Lehrgang an. Lehrgang aber ist die Anordnung des Lehrstoffes, oder dessen, was gelehrt werden soll, — die Auswahl und elementarische Reihenfolge des Lehrstoffes theils für den gesammten Unterricht, theils für jeden einzelnen Unterrichtszweig.

Es kömmt bei dem Lehrgang hauptsächlich auf drei Stücke an:

1) Auf den Anfangspunkt, von wo der Lehrer den Unterricht beginnt; 2) auf den Zielpunkt, d. h. auf das Ziel, bis wohin der Lehrer seinen Schüler führen soll; und 3) auf den Weg zwischen diesen beiden Punkten.

Da die Schule nun nicht bloß in einem einzelnen Lehrfach unterrichtet, so hat man einen allgemeinen und speciellen Lehrgang zu unterscheiden. Der allgemeine Lehrgang ist die Anordnung des gesammten Lehrstoffs aller Unterrichtsfächer; der specielle dagegen die Auswahl und Reihenfolge des Lehrstoffs im einzelnen Unterrichtsfache.

1. Für den allgemeinen Lehrgang gelten die Regeln, die in den Artikeln Lehrplan und Didaktik aufgestellt sind und er wird durch die eigenthümliche Natur des Gegenstandes und durch seinen Zusammenhang mit andern Lehrgegenständen, mit besonderer Hinsicht auf den Gesammt-Zweck der Erziehung und auf die Ordnung der zu entwickelnden Anlagen, unabänderlich bestimmt. Es muß der Lehrgang hinsichtlich der Lehrobjecte bei den wahren Elementen und solchen Gegenständen beginnen, welche der zweckmäßigste Stoff zu der, nach dem Standpunkt des Schülers, nöthigen formalen Bildung sind und hinsichtlich des Schülers muß er sich genau, an den von ihm bereits erlangten Grad der Kraft und Bildung anschließen. Die einzelnen Lehrgegenstände müßen dann in einer Reihenfolge eintreten, wie sie natürlich und zweckmäßig ist, also so, daß sie neben und hinter einander treten, wie sie sich gegenseitig berühren, vorbereiten und fördern und wie sie neben und hinter einander folgen müßen, wenn bei dem Schüler eine formelle und materielle harmonische Bildung bewirkt werden soll.*) (Siehe hiezu Stufengang des Elementarunterrichts.)

*) Es handelt sich nämlich hier nicht bloß darum, dem Lehrling Kenntnisse zu verschaffen, sondern vorzüglich, die Kräfte desselben zweckmäßig zu üben und zu stärken. Der stete Hinblick auf diesen Zweck wird nun den Lehrer bestimmen, immer dasjenige der Ordnung gemäß anzureihen, was den meisten Stoff zur Kraft-Entwicklung geben kann. Zuweilen kann man mehrere materielle Zwecke zumal erreichen und

II) Specieller Lehrgang.

a) Was den Anfangspunkt betrifft, so ist derselbe theils durch den Lehrgegenstand theils durch den Grad der Kraft theils Bildung des Schülers bedingt.

aa) In Beziehung auf den subjectiven Anfangspunkt, so trifft oft der Fall ein, daß man nicht von dem objectiven (dem Anfangspunkt des Lehrgegenstandes) ausgehen darf, entweder weil der Lehrling schon über denselben hinaus ist, (z. B. wenn der Lehrer einen Schüler erhält, der schon Buchstaben deutlich malen kann, so braucht er nicht mit demselben das Zeichnen der einzelnen Buchstaben noch einmal zu beginnen), oder weil er noch nicht für ihn fähig ist, in welchem letztern Fall erst ein vorbereitender Unterricht eintreten muß, (z. B. man läßt das Kind von 6 Jahren noch nicht schreiben, sondern sucht es erst durch Zeichnen darauf vorzubereiten). Den im Subjekt bestimmten Anfangspunkt muß man also vorerst genau kennen lernen, damit der Unterricht ihm angemessen begonnen werde.

bb) Der objective, im Lehrgegenstand liegende, Anfangspunkt wird in vielen Lehrfächern von verschiedenen Pädagogen verschieden angenommen. So fing die alte Rechnenmethode mit dem Ziffer-Lesen, die neuere fängt mit dem Anschauen der Zahlengrößen, mit ihrem Ermessen und dem Aufbau des Zahlensystems an; die alte Schreib-Methode fing mit dem Vor- und Nachmalen der einzelnen Schriftzeichen an, während die neuere nach zweckmäßigen Vorübungen von dem Auffassen der Anschauung der Schriftzeichen ausgeht. Nach der alten Methode im Religionsunterricht begann man mit dem Auswendiglernen des Katechismus, indeß die neuere jetzt vorher durch moralische und biblische Erzählungen die ersten religiösen Gefühle und Begriffe zu wecken sucht u. s. w. So ist der Anfangspunkt in allen Fächern nach der neuern Methode ein ganz anderer, als er es nach der ältern war.

---

mehrere Lehrgegenstände mit einander verbinden. Der Unterricht in manchen Fächern, nämlich solchen, durch welche man gewisse allgemein nöthige (mechanische) Kunstfertigkeiten bewirken will, bedarf eines Stoffes aus andern, vornämlich Realgegenständen, wodurch er erst praktisch wird. Eben so kann mancher Unterricht in den Real-Kenntnissen durch Anwendung gewisser Kunstfertigkeiten an Eindringlichkeit gewinnen. Allein in solchen Fällen muß immer ein Zweck dem andern untergeordnet bleiben, der Gang in der Behandlung des Hauptgegenstandes darf nie durch besondere Rücksichten auf den Nebenzweck gestört werden.. Besonders hüte man sich, irgend einen Nebenzweck mit dem Hauptzweck zu verbinden, so lange der Schüler in den ersten Elementen noch nicht erstarkt ist, (wie dieß der Fall wäre, wenn man z. B. einem Anfänger im Lesen, dessen Kraft dieser Fertigkeit noch nicht gewachsen ist, während dem Lesen den Sinn der Worte erklären wollte), denn sonst wird weder der eine, noch der andere Zweck vollständig erreicht und gegen den Haupt-Grundsatz des Unterrichts „Gründlichkeit" gefehlt.

b) Rücksichtlich des Zielpunkts, so muß der Lehrer genau wissen, bis wohin er seine Schüler führen soll, wenn sie seiner Classe oder der Schule entnommen werden. Weiß er dieß nicht, so tappt er im Dunkeln und hat keinen Maßstab für das Wieviel, das er mit dem Schüler behandeln soll.

Sind nun die beiden äußersten Punkte, der Anfangs- und Zielpunkt bestimmt, so handelt es sich dann um die Anordnung der Reihenfolge des Lehrstoffs und der Uebungen zwischen beiden. Es kann zwischen diesen beiden Punkten eigentlich nur einen geraden und kürzesten Weg geben, wie zwischen zwei gegebenen Punkten nur eine einzige gerade Linie möglich ist. Man sagt daher: es gebe nur einen richtigen Lehrgang. Allein sehr wahr bemerkt Zerrenner: hätte der Unterricht bloß einen materiellen Zweck und wären alle Köpfe in ihrer Thätigkeit sich so gleich, wie die Füße, so wäre das richtig, aber der formale Unterrichtszweck steht neben und über dem materiellen und fordert Berücksichtigung der so sehr verschiedenen Individualität des Schülers. Lassen sich daher auch in der Theorie allgemeine Regeln und Reihenfolgen aufstellen, so wird der Lehrer doch, wenn es ihm nicht bloß um den materiellen Zweck zu thun ist, oft von denselben abweichen müßen.

Je gerader und kürzer aber der Lehrgang ist, desto besser und zweckmäßiger ist er und desto mehr nähert er sich der einzig wahren Methode. Die Hauptregeln für die Anordnung der einzelnen Lehrfächer sind:

a) Man gehe vom subjectiven und objectiven Anfangspunkt aus und entwickle alles in einer streng zusammenhängenden Reihenfolge; das Folgende muß im Vorhergehenden so begründet seyn, daß es gleichsam von selbst aus diesem hervorgeht und mittelst einer leisen Andeutung von Seiten des Lehrers von dem Schüler gefunden wird.

b) Man gehe vom leichtern zum schwerern, dieß geschieht in den meisten Lehrgegenständen, indem man vom Einfachen zum Zusammengesetzten geht.

c) Man verweile vorzüglich bei den Elementen und zwar so lange, bis diese völlig gefaßt sind; damit das künftige Lehrgebäude eine feste Basis erhalte, die allein seine Existenz verbürgt.

d) Man gehe den kürzesten Weg, ohne jedoch den Geist einzuengen und über dem Zweck, einen Gegenstand zu lehren, den großen Erziehungszweck aus den Augen zu verlieren.

e) Der Weg sey leicht zu übersehen. Das Ganze muß gewisse

Abschnitte und Ruhepunkte zum bequemen Rück- und Ueberblick haben. Der Zusammenhang der Unterrichtstheile ist entweder ein nothwendiger, in dem Wesen des Gegenstandes und in seiner Beziehung zur Entwicklung der kindlichen Seele gegründeter, (wie in den mathematischen und in den Gegenständen für die mechanischen und Kunstfertigkeiten) oder aber er ist nicht streng nothwendig bestimmt und daher die Ordnung der Theile mehr oder weniger dem Ermessen des Lehrers anheimgegeben, wie z. B. in der Religion und in der Erzählung, so fern man dabei die Bildung des religiösen und moralischen Gefühls und nicht eine zusammenhängende Geschichtskenntniß beabsichtigt. — Jeder Gegenstand hat Ruhepunkte, mit ihnen schließt sich ein Abschnitt, der für sich als ein Ganzes betrachtet werden kann.

f) Es gehe der Weg nicht über das Ziel hinaus, sobald letzteres fest abgesteckt ist. Bei Schulen, die aus mehreren Classen bestehn, wirkt das Ueberschreiten des Classenziels besonders nachtheilig und gar oft verfallen oberflächliche und eitle Lehrer in diesen Fehler. — Am Schluß des Wegs werde jedesmal derselbe noch einmal übersehen und alles wiederholt. —

Einen, nur mäßigen Ansprüchen entsprechenden, praktischen Lehrgang zu liefern, ist in keinem Fach eine leichte Aufgabe. Daher ist es sehr unzweckmäßig, wenn angehende Lehrer sich eigene Lehrgänge entwerfen. Es fehlt ihnen dazu die Umsicht und Fähigkeit. Sie müssen sich deßhalb an einen Leitfaden halten, ohne jedoch diesem sclavisch zu folgen. Nur am Anfang folge man demselben strenger. Das Herumschweifen und Auswählen des Beßten aus allem Bekannten vernichtet gewöhnlich alle Einheit und den festen Gang und es ist weit besser, einen einseitigen Plan fest zu verfolgen, als nach gar keinem Plan zu arbeiten und sich von dem vermeintlichen augenblicklichen Bedürfniß der Schüler, oder gar von seinen Launen regieren zu lassen. Natürlich paßt auch der beßte Leitfaden, der zu Grund gelegt wird, selten in jeder Beziehung und in allen einzelnen Theilen für den Fall, für die Kinder, für die Schule, wo man ihn gebrauchen will. Einen solchen universalen Lehrgang hat es nicht gegeben und wird es nie geben. Deßhalb stellt auch jeder pädagogische Schriftsteller an den von seiner Schrift Gebrauch machen wollenden Lehrer die Forderung, daß er mit denkendem Geist sich derselben bedienen und die Abänderungen (Weglassungen und Zusammenziehungen, Zusätze und Erweiterungen) vornehmen solle, die durch die Berücksichtigung der individuellen Verhältnisse, in welchen sich der einzelne Lehrer mit sei-

nen Schülern befindet, hervorgerufen und bedingt werden. Bereitet sich der Lehrer stets auf seine einzelnen Lectionen vor, ist er ein aufmerksamer Beobachter und bemerkt er sich seine Erfahrungen in einem hiezu bestimmten Buch, so erlangt er zuletzt eine solche Reife, daß er entweder jeden Leitfaden entbehren, oder sich denselben selbst schreiben kann. Damit aber die Aufmerksamkeit des Lehrers während des Unterrichts sich ganz frei den Schülern zuwenden könne, docire er nicht aus dem Buch, sondern aus dem Kopf;*) das rechte Lernbuch der Schüler ist der denkende Geist des Lehrers, der mit selbstständiger Beherrschung des Stoffs dem einzelnen Schüler giebt, was er bedarf, dem einen Milch, dem andern Speise. Der Lehrer muß, wie Diesterweg sagt, die Kochkunst verstehen. Der Stoff, aus welchem die Speisen bereitet werden, ist überall derselbe und er wird ihm geliefert. Aber die Zubereitung derselben nach dem jedesmaligen Appetit und der vorhandenen Verdauungskraft der Schüler ist seine Sache. Kein Anderer kann das für ihn leisten. Ein guter Leitfaden liefert die Fingerzeige dazu; aber das eigene Nachdenken wird dadurch nicht ersetzt, geschweige denn überflüssig gemacht. —

Lehrkunst, siehe Didaktik und Unterrichtskunst.

Lehrkunststücke. Schwarz nennt die Lehrkünste oder Kunststücke pädagogische Sünden, denn, sagt er, man thut dabei etwas wider die Bestimmung des Kindes und also des göttlichen Willens nach eigenem Willen. Diese Sünden sind eine Folge unserer jetzigen einseitigen Verstandeskultur und die Ausführung solcher glänzenden Kunststücke mit den Schülern beruht darauf, daß man Unarten, die dem vorgesteckten Ziel und Zweck nicht im Wege stehen, gehen läßt, damit man nicht das Pädagogisiren zertheile und die Kraft, die sich ganz für diesen Zweck concentriren muß, irgend nach außenhin

*) Es ist eine sclavische Abhängigkeit eines Lehrers, wenn er überall des Buchs bedarf. An eine freie Entwicklung ist da nicht zu denken, vielmehr legt er, indem er seine Aufmerksamkeit nicht ungetheilt den Schülern zuwenden kann, denselben die Schnürbrust des Buchs an und eine Geistesentfesslung derselben wird dadurch rein unmöglich. Vor der Schule studire also der Lehrer recht sorgfältig sein Lehrbuch, aber in der Schule arbeite er mit freiem selbstthätigen Geist. — Ueberhaupt bearbeite und durchdenke er den vorzutragenden, zu entwickelnden Gegenstand jedesmal in allen Theilen und in seinem ganzen Umfang — gewöhne sich an eine bis ins Einzelnste hineingehende Vorbereitung auf jeden einzelnen Abschnitt und jede einzelne Lection — trage die Bemerkungen, Zusätze, Erfahrungen u. s. w., die er beim Unterricht macht, in ein Buch ein und studire, so bald der sich des zu Grund gelegten Leitfadens ganz bemächtigt hat, andere Leitfaden und Schriften, welche denselben Gegenstand behandeln.

ableite, daß man vielmehr diejenigen Unarten benütze, welche demselben dienen z. B. Grobheit gegen Andere, Zurückdrängen der Mitschüler, Selbstgefälligkeit, Gemüthlosigkeit u. s. w.

Geringere pädagogische Sünden sind: das Kind zum Nachtheil anderer Fächer in einzelnen derselben ausschließlich vorwärts zu führen. Die Formen und Größenlehre kann z. B. bis zum 18ten Lebensjahr so eingeübt seyn, daß man den Knaben auf dem weitern methodischen Weg bald bis in die höhern mathematischen Wissenschaften einführen wird, wenn man ebenfalls diesen Gegenstand zur Hauptsache macht und jede Triebfeder bei ihm in Bewegung setzt. Ist er 12 Jahr alt, so muß er im Stande seyn, die schwersten Beweise zu führen und Formeln für Curven u. s. w. zu erfinden. Ebenso mit dem Rechnen, weil ohnehin das Arithmetische mit jenem in Verbindung tritt.

Der Unterricht in der Geschichte, Erdkunde und Naturlehre läßt sich auf gleiche Weise in jenen Jahren sehr weit bringen. Man hat dabei nur dem Gedächtniß recht viel einzuprägen und zugleich das Denken zu üben.

Vermöge solcher Kunststücke läßt sich gewissermaßen (denn die Natur bricht doch immer wieder durch) aus jedem fähigen Zögling ein gewisses Ziel erreichen. Es sei z. B. die Aufgabe, einen Knaben von gehörigen Anlagen zu einem kenntnißreichen, verständigen Menschen zu bilden und jedes Mittel, das zu diesem einseitigen Bildungszwecke führt, ist uns recht. Vorerst also üben wir die Sinne, das Sprachvermögen und den Verstand des Kindes, wir gewöhnen es daran, wenig mit dem Gefühl, alles mit der Denkkraft aufzunehmen, alles begreifen zu wollen. Hiezu wird bald den Knaben ein ausgesuchter Elementarunterricht viele Stunden täglich in Thätigkeit erhalten, in den andern werden wir ihn sorgfältig vor allen Zerstreuungen hüten, dann werden wir ihn mit kleinen Geschenken, oder mit Lob aufmuntern. Der Ehrgeiz wird bald als Haupttriebfeder ins Spiel gesetzt, und nun kömmt der angehende Jüngling auf eine öffentliche Schule, wobei wir auf allen Seiten noch seinen Fleiß anspornen. Wir haben ihn von frühem an nichts lernen lassen, was er nicht begreift, wir haben ihm sorgfältig alle Mährchen, Fabeln und jede andere Poesie vorenthalten und mußte er allenfalls etwas Religiöses lernen, so wurde dieses wörtlich durchkatechisirt. Da ist denn nun, indem er damit Lob und andere Befriedigungen seiner Lieblingsneigungen fand, die Gewohnheit, den Verstand zu gebrauchen, gleichsam zu einer Sucht geworden, alles begreifen zu wollen. Wird bei der Behandlung der

einzelnen Lehrgegenstände alles recht methodisch durchgeführt, so steht am Ende der kenntnißreiche Verstandesmensch da. Dieses läßt sich so sicher berechnen, daß sein Lehrer, sofern er nur Geld und andere äußere Mittel ganz zu seiner Disposition hat, zu dem Erfolge sich kühnlich verbindlich machen kann. Auf ähnliche Weise läßt sich bei gegebenen Anlagen und Mitteln ein Gefühlsmensch, ein Gedächtnißmensch, ein Phantast bilden.

Lehrmittel, (Lehrapparat)

Unter Lehrmittel versteht man den ganzen Apparat von äußern Hilfsmitteln und Materialien zur Erleichterung eines zweckmäßigen Unterrichts, und zur Verdeutlichung dessen, was gelernt werden soll.

Außer einem zweckmäßig eingerichteten Schulzimmer bedarf der Lehrer solcher Hilfsmittel mehrerer.

Sie sind

a) entweder solche, die der Lehrer allein benützt, theils zur Vorbereitung auf den Unterricht, theils während des Unterrichts selbst, um denselben anschaulicher und wirksamer zu machen; oder

b) solche, welche blos zum Gebrauche der Schüler bestimmt sind. Diese selbst aber sind

α) entweder solche, die in den Händen aller Schüler sind, oder

β) solche, die allgemein sind und von allen oder einigen Schülern gemeinschaftlich benützt werden.

a) Hilfsmittel für den Lehrer sind entweder Lehrbücher, die ihm den Stoff, oder auch den Gang, oder Beides vorzeichnen, oder die zur speziellen Vorbereitung auf einzelne Unterrichtszweige dienen, in welchen er erläutert, mit Beispielen belegt und weiter ausgeführt findet, was das Lehrbuch nur kurz andeutet, oder Bücher, die zur weitern Ausbildung des Lehrers überhaupt dienen, oder es sind andere Hilfsmittel zum Unterricht wie z. B. Bilder und Kupferstiche über Gegenstände aus der Naturgeschichte, wozu besonders treue Abbildungen der Giftpflanzen gehören, Charten, von denen die unentbehrlichsten, die beiden Halbkugeln, eine Charte von Europa, Deutschland und dem deutschen Lande, in welchem die Schule liegt, und Tabellen sind, wohin vor Allem die Einheitstabelle gehört. Hat der Lehrer einmal ein Lehrbuch gewählt, so bleibe er streng bei demselben, und zerstreue sich nicht durch zu Vielerlei, wenn nicht die Umstände, oder wirkliche Fehler in einem sonst guten und zweckmäßigen Buche Abänderungen schlechterdings nöthig machen. Das

stete Abspringen von einem Lehrbuch zum andern stört den Unterricht, und macht Alles unsicher. Andere erläuternde Bücher müssen mit Vorsicht benützt werden, denn nur zu leicht geschieht es, daß man durch dieselben verführt wird, vom Ziele abzugehen oder zu weit abzuschweifen, und durch Sammlung von Materialien, die an sich sehr fruchtbar ist, und den Wunsch Alles zu benützen sich in dem einmal festgesetzten Lehrgang stören läßt. Besonders vorsichtig aber sey der Lehrer beim Gebrauche von Hilfsmitteln, die durch die Neuheit der Gedanken reizen und die Phantasie über ihre Schranken hinausführen.

Der Lehrer lehre in der Regel ohne Buch. Beim Lesen, Uebersetzen ꝛc. hat er sich während des Lehrens blos an das Elementarbuch zu halten, welches in den Händen aller Schüler ist. Ein Unterricht, bei dem man immer vorerst ins Buch sehen muß, um zu wissen, was nun vorzutragen sei, wird nie die gehörige Lebendigkeit haben und daher auch nie den Eindruck machen, den ein freier Vortrag hervorbringt, man wird dann die Antworten der Kinder nie recht benützen können, wenn man erst das Buch fragt, ob das Kind so, oder anders hätte antworten sollen. Dazu gehört aber wesentlich, daß der Lehrer seiner Sache bereits mächtig sey und sich nicht erst in der Lektion bei Andern Raths erholen dürfe. Hülfsmittel sollen daher vorher zur Vorbereitung, aber nie während des Unterrichts benützt werden.

b) Hilfsmittel für die Kinder, und zwar

α) solche die in den Händen aller Schüler sind.

Alle hieher gehörenden Hilfsmittel dürfen nicht zu mannigfaltig seyn, sondern sich nur auf das Nothwendigste beschränken — noch zu theuer, um nicht ihre Anschaffung unbemittelten Eltern zu erschweren.

Es gehören hierher 1) ein zweckmäßiges Lesebuch, das in jeder Volksschule eingeführt seyn muß, für Schüler der untersten Classe nur eine gute Handfibel. Auch ein gutes Schulgesangbuch darf nicht fehlen. Vor allen Büchern aber muß die Bibel fleißig benützt werden, sie muß das Heiligthum des Volks bleiben und deshalb auch mit Achtung behandelt werden. Für die Kleinern gehört ein Bibelauszug, eine Schulbibel, für die reifern Schüler das ganze heilige Werk. — Ein Handbuch der biblischen Geschichte gehört nicht gerade nothwendig in der Kinder Hände. Es ist genug, wenn der Lehrer es hat, mit der jedesmal vorzutragenden Erzählung sich genau bekannt macht, und sie dann frei vorträgt. Spruchbücher, welche Bibelstellen, Liederverse und Denksprüche enthalten, haben allerdings ihren Nutzen,

dürfen aber nicht die Bekanntschaft der Kinder mit ihrer Bibel und ihrem Gesangbuche hindern.

β) Solche die allgemein sind und von allen oder einigen Schülern gemeinschaftlich benützt werden.

Hieher gehören, ausser den Charten, Einheits- und Einmaleinstabellen, arithmetische Wandtafeln, eine Menge guter Exempeltafeln, Vorlegeblätter zur Uebung im Schönschreiben und zu orthographischen Uebungen, Buchstaben- und Lesetafeln und eine Lesemaschine, unter denen die von Plato die zweckmäßigsten sind.

Die einzelnen Buchstaben sind auf kleine Brettchen von Holz gezogen, und werden vom Lehrer, oder von den Kindern zu Wörtern zusammengesetzt. — Die linirten Blätter als Erleichterungsmittel des Geradschreibens müssen mit Vorsicht gebraucht und zur rechten Zeit allmählig weggelassen werden.*) Zu den unentbehrlichen Hilfsmitteln gehören eine oder mehrere schwarze Wandtafeln, die auf einer Seite die zum Gesangunterricht nöthigen Linien enthalten müssen. Die Linien müssen mit rother Oelfarbe gezogen seyn. Schiefertafeln für die Kinder und Schreibmaterialien sind ebenfalls gar nicht zu entbehren. Die Tabellen aber seyen einfach und dem Zweck angemessen. Sie müssen das, was in ihnen gefunden werden soll, so klar als möglich und ohne Aufwand von Kunst darstellen. Tabellen sollen eine leichte und anschauliche Uebersicht der Sache gewähren. Das künstliche, verwickelte in solchen Anschauungsmitteln lenkt die Aufmerksamkeit ab, und schwächt den Eindruck mehr, als es ihn verstärkt.

Lehrplan. Ein für die nöthige innere Ordnung der Schule, wie für die zweckmäßige Stufenfolge des Unterrichts höchst wichtiges Erforderniß ist ein guter Lehr- und Lectionsplan, welcher die dem Bildungszweck der jedesmaligen Schule gemäße Reihe von Lehrgegenständen enthält, die Ordnung, in welcher sie einander folgen und ihr gegenseitiges Verhältniß auf jeder Bildungsstufe hinsichtlich der Stundenzahl oder vielmehr des Raumes, den sie füllen in der Zeittafel der Schule. Wie ein Reisender, sagt Straßer, die Stationen seiner Reise vorher bestimmt und überschlägt, bis zu welcher Zeit er jedesmal auf der bezeichneten Station anlangen müsse, um den Ort seiner Bestimmung innerhalb des festgesetzten Zeitpunktes zu

*) Sie sind nur Krücken für den Schwachen, die er wegwerfen muß, eine nach der andern, wenn seine Kraft erstarkt.

erreichen, so muß auch der Lehrer zum Voraus berechnen, welche Lehrstufen er mit jeder Abtheilung und bis wann er sie zu durchwandern habe, damit er das gesteckte Ziel sicher erreiche. Deßwegen muß der Gesammtlehrstoff sowohl, als jeder einzelne Theil desselben dem Lehrer nach seinen Stufen und nach der Wechselwirkung der Theile unter sich zum Voraus vorschweben, um ihn in naturgemäßer Aufeinanderfolge den Kindern vorführen zu können. —

Durch die richtige Zutheilung der Lehrportionen (d. h. durch eine solche Anordnung und Abstufung des Lehrstoffes, daß dadurch das Kind auf jeder Stufe der Kraft-Entwicklung seines Geistes in den Stand gesetzt wird, überall dasjenige selbst thätig zu ergreifen und sich anzueignen, was seiner Fassungskraft angemessen ist) lernt das Kind seine Fortschritte ganz nach der Wahrheit abmessen und seinen Fleiß oder Unfleiß würdigen. Es wird dadurch die Lust in dem Fleißigen verstärkt und selbst der Nachläßige erhält noch Aufmunterung, indem er an seinen Mitschülern das lebendige Beispiel gewahrt, wie sie ein Stück nach dem andern erlernen und eine Schwierigkeit nach der andern bekämpfen und besiegen. Sind die Theile des Lehrstoffes ferner so gestellt, daß eine Materie aus der andern folgt und Alles sich zu einem streng zusammenhängenden Ganzen gestaltet, so ist diese zweckmäßige Stellung, so zu sagen, die Sache schon selbst; denn viele Lehren erklären sich und werden erkannt durch ihre Stellung zu den Uebrigen. Ein allgemeiner Lehr- und Lectionsplan läßt sich nicht entwerfen, da die innere Einrichtung der meisten Schulen, ihre verschiedene Classenabtheilung, das niedere oder höhere Ziel, das sie als Land- oder Stadtschulen u. s. w. haben, stets einen andern Lehrplan erfordern. Jeder Lehrer muß den seinen also nach Localverhältnissen und Bedürfnissen verfassen und von Zeit zu Zeit abändern (jedoch nur selten und nach reiflicher Ueberlegung); aber allgemeine Regeln lassen sich dennoch hiefür geben.

1) Die erst zu nehmende Rücksicht ist die, daß in den Lehrplan keine Gegenstände aufgenommen werden, die nicht in ihn gehören. Ganz andere Lehrgegenstände fordert z. B. theilweise die Vorschule, die Landschule u. s. w. Auch die Zeit, die auf den Unterricht verwandt werden kann, erheischt bald die Aufnahme, bald die Weglassung, bald die Beschränkung dieser oder jener Lection, je nachdem der Lehrer in einem Gegenstand mehr oder weniger Zeit hat, und es für die Schule Bedürfniß ist, in demselben vorzuschreiten.

2) Eben so wird die Zeitbestimmung für jede Lection eine andere

seyn, je nachdem sie Gegenstand einer Classe ist, die also die ganze Aufgabe für die Schule in dem Fache lösen muß, oder sich mehrere Classen in diese Aufgabe theilen.

3) Je wichtiger ein Gegenstand an sich oder für die Bildungsstufe ist, auf welcher die Kinder einer Klasse stehen, desto mehr Zeit muß ihm verhältnißmäßig gewidmet werden. So ist z. B. die Religion der wichtigste Gegenstand an sich und wird als solcher in den obern Classen behandelt, während in den untern Classen er sparsamer zu behandeln ist (weil hier erst für diesen Unterricht vorbereitet werden muß) und also hier der Leseunterricht die meisten Stunden verlangt.

4) Je mehr ein Gegenstand einer solchen methodischen Behandlnng fähig ist, daß durch ihn die geistige Entwicklung des Schülers auf einer gewissen Stufe mit entschiedenem Erfolg gefördert werden kann, desto mehr Zeit muß man ihm einräumen z. B. Zahlenlehre, Sprachlehre.

5) Je mehr Zeit erfordert wird, um in einem Fach die nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, je weniger spärlich darf ihm die Zeit zugemessen seyn, dieß ist der Fall beim Leseunterricht. Es ist nöthig, daß man ihn so bald wie möglich gründlich ausführt, um für das geistig Wichtigere später Zeit zu gewinnen — eben so mit dem Schreiben.

6) Je größer der Umfang eines Lehrgegenstandes ist und je mehr Theile er hat, die elementarisch berücksichtigt werden müssen, desto mehr Zeit hat man ihm zu widmen.

7) Auch die Aufeinanderfolge der Lehrstunden ist keineswegs gleichgültig. Die Hauptregeln möchten die seyn:

a) Jede Lection muß für die Tageszeit angesetzt werden, wo der Geist für die Thätigkeit, die sie fordert, am besten aufgelegt ist, und man verlege die an sich wichtigsten und die anstrengendern Arbeiten auf den Vormittag, weil da die Kraft des Schülers am ungeschwächtesten wirkt; die mehr mechanischen auf den Nachmittag. So gehört der Religion die Morgenstunde, wenn gleich andere Fächer mehr anstrengen, weil sie das Wichtigste ist. Arithmetischer, Sprachunterricht gehört für den Vormittag. Der blos übende Leseunterricht, Zeichnen, Schreiben, blos historischer Unterricht werde für den Nachmittag bestimmt. Der Gesangunterricht darf nicht kurz vor und nicht kurz nach dem Essen ertheilt werden, indem es im ersten Fall der Stimme an Kraft, im letzten an Feinheit gebricht.

b) Man wechsle die Lectionen so, daß der Schüler in Zwischen-

lectionen wieder sich erhole, daß nicht zu viel anstrengende, besonders ein und dieselbe Kraft in Anspruch nehmende Lectionen unmittelbar auf einander folgen z. B. auf den Rechnenunterricht lasse man biblische Geschichte, oder Schönschreiben folgen. In der mittlern Classe suche man dadurch Abwechslung in die Lektion zu bringen, daß man einen Theil der Stunde, wo es angeht, für den unmittelbaren Unterricht, den andern für das stille eigene Verarbeiten des Vorgetragenen bestimme. Auch ist der Wink sehr zu berücksichtigen, den hier Denzel gibt: verlege nie eine Uebung, die eben erst begonnen werden soll, auf den Nachmittag, da die Schulversäumnisse zu dieser Zeit häufiger statt finden und du hast also darauf Rücksicht zu nehmen, daß du die Lektionen so vertheilst, daß durch solche Versäumnisse der methodische Lehrgang am wenigsten gestört wird, indem du den Nachmittagsstunden eine mehr repetirende Anlage gibst.

c) Berücksichtige die körperliche Gesundheit. Keine Schreib- und Zeichnenstunden unmittelbar nach Tisch, keine Lehrstunden für die Zeit der Dämmerung, keine Schreibstunden gehäuft. Laß die Schüler öfters stehen und lege Lectionen, in denen diß zuläßig ist, zwischen die, in denen sie sitzen müssen. Kurze Erholung im Freien zwischen den Lectionen, am besten nach den 2 ersten Stunden. In der ersten Elementarklasse werde jedem Gegenstand nur eine halbe Stunde auf einmal gewidmet, denn es ist zu viel von Kindern im 8ten und 9ten Jahr verlangt, daß sie eine ganze Stunde ihre Aufmerksamkeit auf Einen Gegenstand gespannt erhalten sollten. Eben so sind für 6jährige Kinder 5 Schulstunden täglich zu viel.

8) Man sey auf der Hut, daß man nicht durch eine besondere Liebhaberei für dieses, oder jenes Lehrfach verleitet werde, ihm auf Kosten anderer Fächer zu viel Zeit zu geben (vergleiche hiezu: Lieblingslectionen.)

9) Sorge dafür, daß, wenn du mehrere Classen zugleich unterrichten sollst, im unmittelbaren Unterricht keine zu kurz kömmt. Eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung ist nemlich nur dann möglich, wenn der unmittelbare Unterricht vorangegangen ist. Je näher die Selbstbeschäftigung an das unmittelbare Vorgetragene, der Zeit nach, gerückt wird, desto vollkommener kann die erstere ausfallen, weil das Vorgetragene noch in frischem Andenken und also das Kind sich noch der Mittel bewußt ist, durch die es seine Aufgabe ohne fremde Hülfe lösen kann. Allein, wenn eine Klasse in dem unmittelbaren Unterricht die erste ist, so muß die andere in der Selbstbeschäftigung die erste seyn,

mithin bei ihr die Selbstbeschäftigung dem unmittelbaren Unterricht vorangehen. Das darf aber nicht seyn, weil dadurch Müßigang herbeigeführt wird, und man muß daher entweder für die letzte Klasse einen andern Gegenstand nehmen, der sich ohne Vorbereitung zur Selbstthätigkeit eignet, oder man muß den Unterricht in dem gleichen Gegenstand (der etwa nur 2mal in der Woche behandelt wird) nicht durch 3—4 Tage aus einander rücken, wie gewöhnlich geschieht, weil man nicht auf einmal eine zu große Zeitlücke in Absicht auf denselben Gegenstand entstehen lassen will. Diese Lücke schadet aber viel weniger, als das stete Zerreißen des Unterrichts. Vielmehr wird, rückt man die gleichnamigen Lectionen näher zusammen, die Aufmerksamkeit mehr auf der Sache zusammengehalten und es wird dem Schüler auch viel klarer, als wenn er immer nach 3—4 Tagen den Faden von neuem aufnehmen muß. Die Selbstbeschäftigung ist Hauptsache, denn während der unmittelbare Unterricht nur Anleitung gibt, so muß der Schüler das Beste selbst thun, seine Kraft muß zum Selbstverarbeiten in Thätigkeit gesetzt werden und wenn in den untersten Classen beinahe keine Selbstbeschäftigung stattfinden kann, weil weder die Kraft, noch der vorhandene Stoff dazu hinreicht, so kann im Gegentheil die oberste Classe mehr als $^2/_3$ der Schule ohne Schaden mit Selbstbeschäftigung ausfüllen, was sehr zur Erleichterung der Entwerfung eines Lehrplans beiträgt.

10) Die größte Schwierigkeit bei Verfertigung eines erschöpfenden Lehr- und Lectionsplans verursacht immer die gewöhnliche Beschränkung der Zeit. Da man nemlich in unsern Tagen so viele neue Lehrfächer und alle, gründlich behandelt, verlangt, alles gründliche Thun aber mehr Zeit erfordert, als das oberflächliche, so wissen sich viele Lehrer nicht zu helfen, besonders die, deren Lectionsplan einem bunten Bilderbogen gleicht und die mannigfachsten Gegenstände enthält. Will man daher Licht in das Ganze bringen, so gilt vor Allem die Feststellung des Nothwendigen und die möglichste Vereinfachung des Unterrichts. Dieß geschieht theils dadurch, daß man sich von dem Unnöthigen fern hält, nur das Nöthige heraushebt und es in den gehörigen Zusammenhang so zusammenstellt, daß es ein Ganzes und zwar ein engverbundenes Ganze wird — theils dadurch, daß man auf jeder Stufe die verschiedenen Gegenstände unter einander so verbindet, daß der Unterricht in dem einen den Unterricht in dem andern vorbereitet, unterstützt und so das Eine durch das Andere hell und fest macht. Ein solches Ineinandergreifen vermindert dann die Stundenzahl die

man abgesondert dem einzelnen widmen müßte und die Materialien, deren man bedarf, sind von einer andern Seite her schon zugetragen und man kann mit leichter Mühe weiter bauen. Hierin besteht die Hauptkunst, einen guten Lectionsplan für alle Stufen und Classen festzustellen, welcher dann enthalten muß.

a) Die jedesmaligen Lehrgegenstände, die in der Schule betrieben werden sollen.

b) Wie weit — bis zu welchen Kenntnissen und Geschicklichkeiten und bis zu welchem Grade derselben die Schule ihre Schüler in jedem Lehrgegenstand führen soll. (Schulziel.)

c) Sind in der Schule mehrere Classen oder Ordnungen, so muß bestimmt seyn, wie weit innerhalb eines Jahrs jede Ordnung es auf dem Weg zum Ziel zu bringen hat. (Classenziel).

d) Es muß das jährige Pensum in monatliche Abschnitte gebracht seyn, damit der Lehrer immer wissen möge, wie weit er gekommen ist und darin auch einen Wegweiser findet, der ihn auf die gerade Bahn hinweist, wenn er oft in Weitläufigkeiten geräth, ohne es selbst zu wissen. Ist aber nicht nur das Ziel, sondern sind auch die Hauptstationen aufgestellt, welche zwischen dem Ziel liegen, so läßt sich viel seltener ein Abweichen von der Bahn denken.

e) Es muß genau bestimmt seyn, wie viele Stunden der Lehrer wöchentlich auf jedes Lehrfach verwendet.

f) Es muß für jede Schulstunde genau das Lehrfach angegeben seyn, in welchem in jeder Classe oder Ordnung Unterricht ertheilt werde. —

Was nun einmal festgesetzt ist, über dem muß man auch mit Festigkeit halten. Ohne dringende Nothwendigkeit ändere man Nichts wesentliches in dem Plan, und hänge ihn nicht blos an die Wand, während man willkührlich mehr oder weniger sich nach ihm richtet. Sobald man einmal aus einer festgestellten Ordnung ist, so tritt man auch in das Unsichere und Unstete, dessen Ende sich nicht absehen läßt. Man sey vorsichtig im Abändern; ohne ein Stabilitätssystem einzuführen, ändere man auch nicht zu oft und nur nach reiflicher Ueberlegung und fester Ueberzeugung, daß die Veränderung eine wahre Verbesserung sey. Großen Schaden bereitet jene Unstetigkeit in Beziehung auf die Kinder; denn der Lectionsplan ist zugleich auch ein sehr wichtiges Disciplinarmittel, er soll an eine geordnete Thätigkeit gewöhnen — darum muß jede Tagesordnung fest stehen und die Kinder müssen zum Behuf der Vorbereitung und Wiederholung, genau wissen, was in

jeder Stunde mit ihnen vorgenommen wird. Wenn sie nur einigermaßen vermuthen können, der vorgeschriebene Gegenstand möchte etwa nicht vorkommen, so wird das Aufgegebene bald gar nicht, bald nur flüchtig ausgearbeitet, und die Schuld fällt somit mehr auf den Lehrer, als den Schüler.

Nachträglich ist noch zu erwähnen, daß in solchen Schulen, wo Sommers die Schulzeit sehr beschränkt wird, den am meisten begünstigten Lehrfächern nach Verhältniß mehr an Zeit abgebrochen werden muß, um die Stundenzahl der übrigen nicht über die Gebühr zu vermindern. Irgend einen Lehrgegenstand Sommers gar nicht zu betreiben und ihn auf den Winter aufsparen, entschuldigt nur die höchste Noth; aber in solchen Fächern, die eine fortwährende Uebung erfordern, darf es durchaus nicht statt finden. Ueberhaupt ist man auf ganz falschem Wege, wenn man die Einfachheit des Unterrichts auf dem Weg des Ausmerzens ganzer Lehrgegenstände sucht. Diese Willkührlichkeit führt zur Ungebundenheit und untergräbt das ganze Werk der Elementarmethode, nach welcher kein wesentlicher Theil des Ganzen wegbleiben darf, wenn man nicht die Einheit des Unterrichts vernichten will, da jeder Theil in das Ganze eingreift.

Lehrstoff siehe Elementarunterricht.

Lehrton. Außer dem Lehrgang und den Lehrformen kömmt es bei der guten Methode auch noch auf den Lehrton an, auf die Persönlichkeit des Lehrers. Der Begriff Lehrton ist schwer zu definiren, wird auch verschieden aufgefaßt und verschieden bezeichnet. Einige sprechen von Lehrcharacter, als der aus der Betrachtung der Wichtigkeit des Lehrerberufs entstehenden Thätigkeit vor, während und nach der Schule (Vorbereitung, Mittheilung, Fortbildung), welche Thätigkeit mit Ernst, Besonnenheit, Ausdauer verknüpft seyn soll; Andere sprechen von Lehrmanier; allein dieß ist ein ganz anderer Begriff, da Manier sich auf das Verfahren des Lehrers bei der Anwendung einer Methode, und nicht auf Gemüth und Character desselben bezieht. *) Andere nennen das aus dem persönlichen Charakter des Lehrers hervorgehende Verfahren bei der ganzen Unterrichtsthätigkeit Lehrton, Zerrenner definirt: Lehrton ist der Ausdruck der gesammten und besonders gemüthlichen Bildung und Stimmung des Lehrers beim

*) Manier könnte man jedoch den Lehrton in so fern nennen, als die individuelle Art und Weise, wie sich der Geist und das Gemüth des Lehrers bei der Unterrichtsthätigkeit, in seinem ganzen Thun und Handeln äußert.

Unterricht. Denzel: Lehrton ist das auf persönliche Eigenschaften des Lehrers sich gründende Benehmen des Lehrers, mit dem er seinen Vortrag realisirt und demselben Leben und Interesse giebt. Welche Worte man auch gebrauchen mag, immerhin will man damit den Begriff der Persönlichkeit des Lehrers, wie sie sich in der Unterrichtsthätigkeit äußert, bezeichnen. — Wie wichtig der Lehrton ist, wie viel auf ihn ankomme, lehrt jeder Blick in die Schulen. Der beste Lehrgang und die zweckmäßigste Lehrformen reichen noch nicht hin, den Unterricht recht eindringlich und fruchtbar zu machen, wenn dem Lehrer selbst die Gabe fehlt, seinen Unterricht durch sein persönliches Benehmen zu beleben, wenn nicht mit beiden zugleich ein guter Lehrton verbunden ist. Mancher weniger kenntnißreiche und geschickte Lehrer hat schon oft durch seine Persönlichkeit, durch seinen wahrhaft guten Lehrton mehr genützt und geleistet, als ein anderer Tiefgelehrter es vermochte, dem der wahre Lehrton mangelte. Das ganze Benehmen des Lehrers unter seinen Schülern, die Art, wie er auftritt, die Stimmung seines Gemüths, der Ton seiner Stimme, welche an das Herz der Kinder klingt, die ganze Kraft und Lebendigkeit in seinem Thun und Wirken, die Sicherheit und Tactfestigkeit u. s. w. — all diese Eigenthümlichkeiten seines Wesens und seiner Behandlung beseelen und beleben erst Alles, was er thut und sind von dem bedeutendsten Einfluß auf das Lehrgeschäft und die besten Manieren im Unterricht, geben, hinsichtlich des Erfolgs nur sehr unsichere Resultate, wenn der Lehrer nicht die Gabe besitzt, sein Werk zu beleben. Vieles kömmt nun hier auf angebornes Talent an, viel aber auch auf Bildung und Vorbereitung im Beruf, viel auf des Lehrers Anstrengung und Bemühung an, die Naturanlage zu verstärken und sein Gemüth zu bilden. Von innen, aus dem Herzen kömmt das äußere Leben und angenommene Manieren, erkünsteltes Aeußere machen auf den Schüler keinen Eindruck.

Deßhalb ist unter den Hauptpunkten, die zu einem Lehrton gehören der erste:

1) Lebendiges Interesse für das ganze Unterrichtsgeschäft und den Gegenstand, welchen man gerade vorträgt. Nur was von Herzen kömmt, geht wieder zum Herzen und was mit hohem Interesse für die Sache gethan und gelehrt wird, kann nicht ohne Eindruck auf den Schüler bleiben. Wirkungen, wie sie die natürliche Liebe für eine Sache erzeugt, vermag keine künstliche Wärme hervorzubringen und die kalte Deklamation des Verstandes streicht ohne Kraft am zarten

Kindesgemüth vorüber. — Oft will es dem Lehrer nicht gelingen, er sieht überall nur Unaufmerksamkeit und Mangel der Theilnahme an seinem Unterricht — da liegt der Grund weniger an den Schülern, als vielmehr an der eigenen Zerstreuung des Lehrers, an seinem Mangel an ungetheilter Aufmerksamkeit, kurz an seinem momentanen Mangel an Interesse für den behandelten Gegenstand. In einer andern Stunde ist alles recht, was er sagt, ergreift, belebt, erhebt, rührt und belohnt ihn überschwänglich für alle Mühe und Sorgfalt. Das ist die Macht des Herzens, das rein und ungetheilt zum Herzen spricht.

2) Lebendigkeit und Lebhaftigkeit im Vortrag und der ganzen Unterrichtsthätigkeit. Zwar läßt sich Heiterkeit des Geistes, Kraft und Leben in Sprache und Bewegung, Munterkeit und gute Laune schwerlich durch Studium und Kunst erlangen und erwerben. Allein sie ist doch in gewissem Grade überall vorhanden, wo sich Interesse für die Sache findet. — Nur glaube man nicht, daß es hier bloß auf äußere Lebhaftigkeit, wohl gar auf lautes Schreien, Gestikuliren, Schnell- und Vielsprechen, Umherlaufen in der Schule, oder Lustigmacherei ankomme, obgleich der Lehrer alles Steife, Schläfrige, Unbeholfene, Aengstliche oder Mürrische vermeiden muß. Die wahre Lebhaftigkeit zeigt sich vielmehr besonders in dem schnellen scharfen Umherblicken, in dem Bemerken aller Umstände, welche dem Unterricht förderlich oder nachtheilig seyn können; in der Thätigkeit, das Fehlende überall und ohne Verzug zu ergänzen, in dem leichten Uebergehen von einem Gegenstand zum andern, wo mehrere Klassen zugleich, oder mehrere an Kenntnissen und Fähigkeiten ungleiche Zöglinge auf verschiedene Weise zu beschäftigen sind; in der Leichtigkeit, sich in die Lage und Denkweise der Kinder zu versetzen, in einem angemessenen Ausdruck der Sprache, wodurch der Lehrer Allem, was er sagt, Leben und Nachdruck zu geben weiß, in dem zuweilen und am rechten Ort stattfindenden Einmischen einer launigten Bemerkung u. s. w.

3) Lehrer-Würde. Nicht nur durch seinen Charakter, durch seine Kenntnisse, sondern auch durch die Art und Weise, wie er auftritt, muß der Lehrer sich Achtung zu verschaffen wissen. Ein ruhiger, fester, entscheidender Ton gebe seinen Worten Kraft und damit er niemals dasjenige wieder zurücknehmen muß, was er als entschieden ausgesprochen, damit er sich also keine Blöße im Unterricht gebe, so muß er dahin streben, seiner Sache gewiß und ganz Herr derselben zu werden; allein auch rücksichtlich der Disciplin muß in der Hand-

habung strenge Consequenz und deßhalb (um seine Worte nicht wiederrufen zu müssen) ruhige Ueberlegung und Vorsicht statt finden. Sicherheit und Bestimmtheit im ganzen Thun, ohne Anmaßung und Prahlerei, erhalten dem Lehrer sein Ansehen unter Kindern, welche beim Mangel eigener Einsicht in dem Wort des Lehrers schon, insoferne er es ausgesprochen hat, eine sichere Gewährleistung der Wahrheit haben müssen.

4) Das vierte und vorzüglichste Mittel endlich, die Herzen der Kinder an sich zu ziehen und so den Unterricht wirksam zu machen, ist ein frommer, liebevoll-ernster Sinn, eine im Ernst, wie in der Freundlichkeit sich ausdrückende Milde und Liebe, ein Sinn der nachsichtigen, duldenden, helfenden Liebe. Das Kind bedarf dieser Liebe, und neigt sich dahin, wo es sie findet.

Besonders zeigt sich diese Liebe auch in der Theilnahme an dem Befinden und Schicksal der Kinder, in dem herzlichen Eingehen in ihre Stimmung und Lage. Diese Theilnahme äußert sich in Mienen, Worten und Handlungen. Durch Theilnahme wird und kann das Kind unsere Liebe fühlen und empfinden, sie wird ihm dadurch zur unumstößlichen Gewißheit und es wird Liebe mit Liebe erwiedern. Diese Theilnahme äußert der Lehrer durch Mitleiden und Mitfreuden. Das Kind klagt z. B. über Schmerzen, der Lehrer giebt sein Bedauern durch Miene, Ton und Worte zu erkennen; er tröstet es, giebt Rath und Mittel an die Hand, wenn er solche kennt und ihm zu Gebote stehen, wodurch die Schmerzen zu heben oder doch zu mildern sind, entbindet es von seinen Arbeiten, oder entläßt es früher, als die andern aus der Schule. Ein anderes Kind tritt vielleicht in die Schule, und ruft freudig dem Lehrer zu: „Sehen Sie, was ich habe!“ Es ist etwa eine kleine Uhr. Der Lehrer nimmt, besieht und rühmt sie, freut sich und lächelt mit dem fröhlichen Kind. Solche Gelegenheiten darf der Lehrer nicht vorbeigehen lassen, wenn er Theilnahme zeigen und sich die Liebe seiner Schüler erwerben will. —

So muß also die Persönlichkeit des Lehrers, sein ganzes Benehmen und Wirken in der Schule beschaffen seyn, so muß er unter den Kindern auftreten, in diesem Sinn, in diesem Wesen mit ihnen umgehen, so sie fesseln, wenn sein Wirken ein gesegnetes seyn soll, und hätte er auch die beste Methode, besäße er die ausgebreitetsten Kenntnisse in seinem Fach — ohne einen guten Lehrton bliebe sein Werk nur ein Mechanismus, durch einen guten Lehrton erst wird der Mechanismus zum Organismus.

Daß der Lehrton sich nach den jeweiligen Verhältnissen modifizire, daß er also ein anderer seyn müße unter Jünglingen und Kindern, Knaben und Mädchen, ja selbst unter Kindern einerlei Geschlechts von verschiedenem Alter, so wie in einzelnen Lehrstunden und unter besondern Umständen — versteht sich von selbst.

Lehrwege. Lehrweg ist der Weg, den der Lehrer beim Unterricht wählt, um zur Erkenntniß einer Wahrheit zu führen (also zu unterscheiden von Lehrgang.) Solcher Wege giebt es zwei, nämlich den analytischen, d. h. auflösenden, vom Ganzen zum Besondern gehenden und synthetischen, d. h. den zusammensetzenden, vom Besondern zum Ganzen gehenden. Aller Unterrichtsstoff ist nämlich in Hinsicht auf seine Quelle und seinen Ursprung von doppelter Natur. Er ist entweder etwas Zusammengesetztes und Mannigfaltiges (was der Fall ist, wenn er aus der äußeren sinnlichen Welt genommen wird) oder er ist etwas Einfaches (wie das, was in unserm Innern gegeben ist. *) Im erstern Fall muß das Zusammengesetzte aufgelöst und das Mannigfaltige nach seinen einzelnen Eigenschaften betrachtet werden, um zu dem Einfachen zu gelangen

*) Vergleicht man die Reallehrgegenstände mit den formalen, so ergibt sich in Rücksicht auf den Anfangspunkt, von welchem jene und diese ausgehen, ein bedeutender Unterschied. Das Element von jenen ist immer ein zusammengesetztes Ganze; das Element von diesen dagegen immer ein Einfaches, wie der Laut, die Einheit, der Punkt die Linie, der Ton. Wenn nämlich auch ein Realobjekt als etwas Einfaches und Ganzes in der Vorstellung aufgefaßt wird, so ist es doch nicht ein absolut Einfaches, wie das Eins, der Punkt u. s. w., sondern stets etwas Zusammengesetztes, welches, wenn die Vorstellung davon klar und deutlich werden soll, in seine Bestandtheile zerlegt werden muß. Diese Bestandtheile aufsuchen, heißt nichts anders, als den Gegenstand in gewisser Beziehung auflösen.

Um z. B. das Urtheil bilden zu können: die Schwalbe ist ein Vogel — sucht man die wesentlichen Merkmale, welche einem Vogel zukommen (er hat Federn und kann fliegen) und sieht dann nach, ob dieselben Merkmale auch einer Schwalbe zukommen. Dieses Abziehen der Merkmale ist aber nichts, als ein Auflösen in gewisser, bestimmter Beziehung, und nun konstruirt sich erst das Urtheil. Also ist nicht das Zusammensetzen, sondern das Auflösen das Erste. Bei dem Denken über die Reallehrgegenstände muß man mithin zuerst auflösen und dann kann man erst wieder konstruiren. Bei den Operationen aber der formalen Lehrobjecte muß man rein synthetisch verfahren, bis man ein Zusammengesetztes erhalten hat, aus welchem dann, nur nach vorangegangener Auflösung, ein neues zusammengesetztes Produkt konstruirt werden kann. — Sollen nun die formalen Lehrgegenstände also angewendet werden, daß der Unterricht in denselben eine Anleitung zum richtigen Denken über Realgegenstände wird, so ist es nicht hinreichend, bloß den synthetischen Weg zu gehen, man muß auch den analytischen wandeln, weil man in der Natur nicht das Einfachste, sondern immer nur ein Zusammengesetztes antrifft.

und dieß zur Erkenntniß zu bringen; im letztern Fall geht man vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort. Bei der Analysis legt also der Lehrer die Wahrheit vor und bewirkt durch Auflösung derselben in ihre Theile und Gründe die Erkenntniß. Man steigt somit vom Allgemeinen zum Besondern herab, gibt die Wahrheit in klaren Worten oder legt sie in einer Erzählung vor, zerlegt das Ganze in seine Theile, und bringt diese erst einzeln und dann in ihrer Verbindung zum Verständniß der Kinder. Dieser Weg wird besonders da eingeschlagen, wo der zu entwickelnde Satz in einem Lehrbuch vorgeschrieben oder in einem Beispiel enthalten ist.

Bei der Synthesis geht der Lehrer vom Einfachen, von den Grundbestandtheilen aus und schreitet zur Darlegung des Ganzen aufwärts. Man geht von Vorstellungen, welche die Schüler schon erlangt haben, zu neuen, bildet aus Vorstellungen Begriffe, führt von diesen zu Erkenntnißgründen, von diesen zu den Lehrsätzen, — also vom Besondern zum Allgemeinen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Die Synthesis ist der Denkart der Kinder am angemessensten, weil bei diesen alle Begriffe sinnliche Anschauungen sind. Auf dem synthetischen Wege hat der Katechet mit allen Kindern die zweckdienlichen Merkmale aufzusuchen, um ihnen dann den ganzen Unterrichtsweg zusammenzusetzen. Dieser Unterrichtsweg ist darum vorzugsweise elementarisch, weil er dem Gang der sich entwickelnden Menschennatur angemessen ist; aber er ist auch schwieriger, weil der Lehrer bei ihm mehr der Gefahr unnöthiger Abschweifungen ausgesetzt ist (was auf dem analytischen vermieden wird, wo er gleichsam von den Kindern geleitet wird) weßhalb er sehr gewandt und seines Gegenstandes vollkommen mächtig seyn muß, um jeder Zeit wieder Bestimmungen und Andeutungen geben zu können, damit die Kinder nicht zu weit vom Ziel abschweifen. Der synthetische Weg hat die Eigenschaft, daß er den Schüler in völlige Freiheit des Bildens setzt, was für die Entwicklung der Kraft höchst wesentlich ist. Der analytische läßt bei weitem weniger Freiheit des Thuns zu und steht jenem in Rücksicht auf Mannigfaltigkeit sehr nach, denn wenn die Theile aufgelöst und erschöpft sind, so hat die Auffindungsgabe des Schülers keinen weitern Spielraum mehr, dagegen übertrifft er ihn an Anschaulichkeit der Darstellung. Darum werden alle analytischen Aufgaben leichter gelöst. Eine Katechisation z. B. über einen Liedervers spricht allgemeiner an, als wenn man den Satz auf zusammensetzendem Wege frey und ohne etwas, an welchem sich die Aufmerksamkeit festhalten kann, bilden läßt, auch lernt man

mehr, als auf dem synthetischen Weg das Wesentliche vom Unwesentlichen scheiden und dieses führt dann zu den Mitteln für die möglichste Vereinfachung des Unterrichts. Der synthetische ist andererseits wieder zur Behandlung formaler Lehrgegenstände naturgemäßer und behauptet auf den untersten Stufen der Entwicklung den Vorrang. Aus dieser Erwägung folgt, daß der Lehrer beim Unterricht stets den analytischen und synthetischen Weg mit einander verbinden müsse. Dadurch wird der Gegenstand in allen seinen Theilen und diese wiederum in ihrer Zusammensetzung deutlich erkannt, so daß also nur durch beiderseitige Unterstützung bei den Behandlungen eine vollständige und gründliche Kenntniß erzeugt wird. Es ist daher sehr zweckmäßig und dient zur Ueberzeugung des Lehrers, ob er ganz von den Schülern gefaßt und verstanden worden, wenn er, nachdem er die Schüler auf dem einen Wege zu einer Erkenntniß geführt, sie auf dem andern wieder bis zu den ersten Gründen zurückleitet. Immer hängt die verhältnißmäßige Anwendung dieses oder jenes Lehrwegs von der Natur des Gegenstandes ab.

Leseunterricht. Eine der größten und nützlichsten Erfindungen des menschlichen Geistes ist die Buchstabenschrift, oder die Bezeichnung der einzelnen Laute, deren wir uns beim Sprechen bedienen, durch sichtbare Zeichen. Wer nicht lesen kann, dem ist die reichste Quelle der mannigfaltigsten Kenntnisse verschlossen, — er ist unfähig seine Gedanken andern schriftlich mitzutheilen, oder die Gedanken Anderer, die schriftlich niedergelegt sind, zu seinem Eigenthum zu machen, und er ist zu vielen Geschäften des bürgerlichen Lebens unbrauchbar. Außer diesem materiellen Nutzen ist aber auch die Kunst zu lesen nicht allein ein Hauptmittel zur formalen Bildung, sondern der Leseunterricht selbst wirkt mächtig auf die gesammte Bildung ein, sobald er gehörig ertheilt wird. Der Leseunterricht ist also einer der Hauptgegenstände des Elementarunterrichts und wir wollen nun hier folgende Fragen in Beziehung auf denselben beantworten:

I. Welches sind die verschiedenen Behandlungsweisen des Leseunterrichts?

II. Wann soll der Leseunterricht beginnen?

III. Welches sind die Unterrichtsstufen im Lesen?

IV. Welches ist die Lehrform, der Lehrton und der Lehrapparat beim Leseunterricht?

I.

Dem mannigfaltigsten Wechsel ist der Unterricht im Lesenlehren unterworfen worden, um ihn naturgemäßer und bildender zu machen und mit Glück haben viele Pädagogen, deren Ideen sich jedoch meistens mehr, oder weniger begegnen, in diesem Fach gearbeitet. Besonders zeichnen sich hier aus: Gedike, Olivier, Basedow, Pestalozzi, Bell und Lancaster, Krug, Stephani, Pöhlmann und Graser (siehe hiezu die Leselehrarten dieser Pädagogen.)

Man theilt die Lesemethoden ein in die

A) Lesemethoden und

B) Schreib-Lesemethoden.

Die Lesemethoden zerfallen, wenn man die allgemein üblichsten annimmt, in die:

I. Buchstabir-Methode. Sie heißt Buchstabirmethode, weil sie nicht nur die Buchstabennamen zuerst gibt, sondern auch die Uebungen im Lesen auf das Buchstabiren d. h. auf das Angebenlassen des Buchstabennamens gründet. Diese Methode in ihrer verbesserten Form hat noch sehr viele Anhänger. Besonders gründlich vertheidigen sie gegen die Lautirmethode Zeller und ein hannövrischer Lehrer.

Die allgemeinsten Gründe, welche die Anhänger der Buchstabirmethode überhaupt für sie angeben, sind:

a) die Schwierigkeit des Buchstabirens ist nicht so groß, da das Kind leicht aus der Aehnlichkeit der Fälle abstrahirt, daß es den Hülfslaut wegzuwerfen hat.

b) Buchstabiren muß das Kind doch lernen, wenn es aus dem Kopf schreiben soll.

c) Beim Buchstabiren lernt das Kind zwar langsamer, aber accurater lesen.

d) Nur ein gewandter, mit der Lautirmethode sehr vertrauter Lehrer kann das Lautiren und zwar mit größter Anstrengung und Mühe betreiben, während der minder gute Nichts leisten kann und weit mehr bei Anwendung der Buchstabirmethode leistet. Auch ist für das Kind, wo es nicht gut geleitet wird, das Lautiren eine weit größere Quaal, als wenn es seinen Stacken weg buchstabirt.

e) In überfüllten Schulen kann sich der Lehrer bei der Lautirmethode keines Unterlehrers bedienen.

f) Die Schulversäumnisse wirken bedeutend störender auf die Fortschritte des lautirenden, als des buchstabirenden Kindes ein, da der

der Lehrer bei der Lautirmethode (sofern sie seine ungetheilte Wirksamkeit erfordert) so wenig Ordnungen, als möglich haben kann und die Zurückbleibenden vernachläßigt werden müssen.

g) Die Eltern und Geschwister können zu Hause dem Lautirschüler nicht nachhelfen und die Kinder, welche schon mit einigen Lesekenntnissen in die Schule kommen, müßen wieder zurückgeführt und widerstrebend in eine andere Bahn gebracht werden.

II. Syllabir-Methode von Gottlieb Zeidler (1700) Gedicke und Pestalozzi und Andern empfohlen. Nach ihr fängt der Lehrer sogleich an, dem Schüler ganze Sylben (oder wie Gedicke selbst ganze Wörter und Sätze) vorzusprechen und sich dieselben nachsprechen zu lassen. Diese Uebung wird in einer bestimmten Stufenfolge so lange festgesetzt, bis die Schüler zu der Fertigkeit gelangen, sich bei dem Umrisse jeder Sylbe und jedes Worts sogleich wieder an die Aussprache desselben zu erinnern. Die Vertheidiger beweisen ihre Naturgemäßheit damit, daß sie sagen: der Würfel- und Kartenspieler zähle nicht mehr die einzelnen Punkte und Augen, sobald er .., ⁚· ⁚ geworfen hat, sondern er spricht sogleich: zwei, fünf. Eben so sey auch der Lesende im Stande die sämmtlichen Buchstaben, welche zu einer Sylbe gehören, sobald er dieselbe angeschaut, sogleich zusammen auszusprechen.

Die Syllabirmethode führt zwar früher und mit weniger Mühe zum Lesen, als die Buchstabirmethode, allein sie ist eben auch auf Gedächtniß-Mechanismus basirt, und eignet sich mehr für den Privat- als Schulunterricht.

III. Lautir-Methode, auch Elementarmethode genannt, weil sie von den eigentlichen Elementen der Sprache, den Lauten ausgeht. Sie lehrt diese Elemente einfach, ohne Zusatz irgend eines andern Hilfslauts aussprechen. Dieser Methode wird am zahlreichsten gehuldigt, doch zerfällt sie durch manche, übrigens unwesentliche Verschiedenheiten in mehrere Arten. So geben Manche dem Schüler bloß das Zeichen und den Laut, während andere ihn auch mit dem Namen des Zeichens bekannt machen. Die Vertheidiger der Lautirmethode führen zu Gunsten derselben an:

a) die Kinder werden hiedurch Meister ihrer Sprachwerkzeuge — sie werden fähig, alle Laute und Worte der Sprache vollkommen rein und gut auszusprechen und sich von den Fesseln der provinziellen Aussprache mit ihren Fehlern loszumachen.

b) das Kind lernt die ganze Masse der Buchstaben und ihrer möglichsten Zusammensetzungen selbstthätig gebrauchen und beherrscht sie

gleichsam. Die sichtbaren Zeichen lernt das Kind mit Hülfe der Lautmethode leicht und sicher in hörbare verwandeln; es findet nie Anstoß und Schwierigkeit, wird nie durch Buchstabennamen irre geführt und fühlt sich froh in diesen Aeußerungen der Selbstthätigkeit und in dem freien Gebrauch seiner Kraft.

c) das Kind gelangt bei dieser Methode zu einem deutlichen Bewußtseyn dessen, was es thut, warum es dieß thut, und womit es dieß thut.

d) Es lernt sich selbst helfen, weil ihm alles gegeben ist, was es bedarf, wenn es die Laute kennt und wenn es dieselben als Bestandtheile des Wortes angeschaut hat.

Nun giebt es auch eine Parthei, welche die Lautirmethode mit der Buchstabirmethode verbindet, indem sie den Grundsatz aufstellt, daß das Richtigschreiben durch das Buchstabiren mehr befördert werde, als durch das Lautiren.

B. Schreiblese-Methoden (siehe Schreiblese-Unterricht.)

Die Anhänger dieser Methoden bilden 3 Partheien, da der Schreiblese-Unterricht nämlich in 3 Arten zerfällt. Einige schließen sich mehr an die

a) Lautirmethode an, nach dem Vorgang von Scholz (siehe Lautir-Schreiblese-Unterricht.) Andere mehr an die

b) Buchstabirmethode, nach dem Vorgang Lancasters (siehe Buchstabir-Schreiblese-Unterricht); Andere an die

c) Lesemethode nach dem Vorgang Grafers. (siehe Grafersche Leselehrart.)

Es sprechen sich jedoch auch manche Pädagogen für keine dieser Methoden ausschließlich aus, und Niemeyer und Schwarz sehen das Lesen als eine bloß mechanische Fertigkeit an, die auf die Bildung des Geistes nur geringen Einfluß hat und geben zu verstehen, daß man auf jede Weise gut lesen lernen könne. Wenn sie sich dennoch fürs Lautiren erklären, so geschieht dieß nur darum, weil diese Lehrart schneller zum Ziel führt, als das Lautiren.*) Aehnlicher Ansicht ist Kelber, wenn er, auf die Frage, welches die beste Lesemethode sey, sagt: keine ist es, oder eine kann es so gut seyn, wie die andere, denn nicht auf die Methode kömmt es an, sondern auf den

*) Schwarz sagt: die sogenannte Lautmethode vereinfacht den Leseunterricht, verfeinert auch das Sprechen, aber sie ist darum noch kein naturgemäßes Erziehungsmittel weiter, als jede richtige Uebung einer Fertigkeit. Sie bewirkt den Mechanismus des Lesens richtig und bald. — Das ist ihr Lob.

Lehrer, und die Lehrer sind im Allgemeinen in jeder Schule wichtiger, als die Lehrart. Jeder versteht sich am besten auf seine Manier, bewegt sich in derselben am freiesten und kann folglich auch in ihr das Meiste leisten. Darum ist es besser, die sogenannte Buchstabirmethode mit Geist angewendet, als die sogenannte geistige Graser'sche ohne Geist. Keine Methode ist nothwendig geistlos. Darum erwarte man nicht das Heil von Methoden, das größtentheils nur vom Lehrer kommen kann; darum unterrichte jeder nach der Weise, die er nach sorgfältiger Prüfung für die beste hält, die seiner Individualität am meisten zusagt, auf die er sich am besten versteht, durch die er am meisten leistet. Also nicht auf Methoden dringe man, sondern darauf, daß jeder mit Geist unterrichte.

II.

In Beziehung auf die Zeit, in der man den Leseunterricht beginnen soll, ist die gewöhnliche Ansicht: sobald die Kinder schulfähig sind. Andere dagegen wollen den Leseunterricht weiter hinausgeschoben wissen. Es sind dieß vorzüglich von Türk, Pöhlmann, Graßmann, Denzel, Hergenröther, auch Dinter. Sie sagen: nach den Grundsätzen einer gesunden Pädagogik soll das Kind erst denken lernen, ehe es lesen lernt. Man solle bis ins achte Jahr etwas Nützlicheres und elementarisch Zweckmäßigeres vornehmen, denn der Leseunterricht sage dem ersten Unterrichtsbedürfniß der Kinder unmöglich zu. Das Kind wolle Sache und nicht leere Worte. Hätte es aber der Leseunterricht auf seiner untersten Stufe, mit dem ganzen Worte, als dem hörbaren Zeichen der Sache, zu thun, so möchte das immer noch hingehen, denn das Kind könnte dann doch dem Wort irgend eine Bedeutung unterlegen; allein es seyen nur Worttheile, nur Laute, welche zuerst zur Betrachtung und durch Zusammensetzung zur Uebung kommen, und mit diesen könne das Kind keinen Gedanken einer Sache mehr verbinden. Es trete daher schon jetzt in das Feld des Abstracten, was seiner Natur ganz fremd sey. Ferner: das Zeitig- und Schnelllesen *) sey kein Ruhm weder für Lehrer, noch Kinder. Wenn nun schon vielleicht das 5jährige Kind lesen könne, was soll es dann lesen? Natur sey mehr, als Bücher. — Die Vertheidiger des frühen Leseunterrichts (darunter auch Schwarz) dagegen sagen: es unterliege keinem Zweifel, daß diese Kunst die

*) Ich kann, sagt Graßmann, keineswegs die Ansicht vieler neuerer Schriftsteller theilen, daß man über dem Lese- und Schreibunterricht, weil sie bloß auf Erwer-

Grundlage aller Bildung und alles Unterrichts und zwar für das Kind gerade das passendste Bildungsmittel sey. Bei diesem Unterricht werde überdieß, neben den gewöhnlichen Sprechübungen, das Sprachvermögen, die Aufmerksamkeit und das Nachdenken am besten geübt und jeder weitere Unterricht sehr gefördert, wenn nur einmal das Kind lesen könne, auch würde das Mechanische des Geschäfts nach Verfluß gewisser Jahre dem Kind zu sehr zum Eckel werden, deßhalb sey es durchaus zweckmäßig, mit dem Kinde, sobald es schulfähig, den Leseunterricht zu beginnen. — Gehört nun auch, nach der dritten Ansicht (der auch wir huldigen), der Natur der Sache nach der Leseunterricht nicht in dieses Alter und spricht sich dieses in den Bemühungen aus, an diesem Unterricht zu künsteln und denselben für das frühere Kindesalter anzupassen — so liegt doch am Tage, daß das Lesen für den ungehinderten Fortgang des weitern, höhern Unterrichts nothwendig sey, denn in der Schule, wo so viele an dem Unterricht Theil nehmen, wo der Lehrer also alles zu Hilfe nehmen muß, was ihn in den Stand setzt, alle Kinder gleichmäßig zu beschäftigen — in der Schule ist das Lesenkönnen unerläßliche Bedingung für den ungehemmten Fortgang des Unterrichts und dieß geben auch zum Theil diejenigen zu, welche gegen den frühen Unterricht stimmen.

III.

Zur Vorbereitung des Lesens sind manche Uebungen sehr zweckmäßig, wie die der Sprachwerkzeuge, der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, welche der tüchtige Lehrer immer zu verbinden wissen wird. Obgleich diese Uebungen der häuslichen Vorbildung angehören, so müssen sie doch in der Schule vorgenommen werden, da das Kind gewöhnlich zu Hause derselben entbehrt. Da überdieß die Eltern sogleich Früchte von dem Schulbesuch ihrer Kinder sehen wollen, und

---

bung mechanischer Fertigkeit hinzielten, so bald als möglich hinwegzukommen suchen müsse, um Zeit für andere Lehrgegenstände, die mehr eigentliche Geistesbildung bezwecken, zu gewinnen. Je mehr ich überzeugt bin, daß gerade diese vorzüglich geeignet sind, auf eine dem Kindesalter angemessene Art die geistige Entwicklung zu fördern, um desto mehr Sorgfalt und Fleiß möchte ich auf sie verwandt wissen und ich bestimme den Werth einer Leseart nicht nach der Zeitdauer, in welcher sie zur Fertigkeit im Lesen führt, sondern nach der höhern oder mindern Entwicklung und Ausbildung der Geisteskräfte, zu welcher sie dem Schüler Gelegenheit und Anregung giebt. Wenn der Lehrgang und die Methode nur der Natur des Gegenstandes selbst und der stufenweisen Entwicklung des kindlichen Geistes gemäß ist, so bin ich darüber unbesorgt, daß die Fertigkeit im Lesen später eintritt, denn für die allseitige Bildung des Geistes, die nur auf dem Weg der Natur erfolgen kann, ist dabei gewiß viel gewonnen.

ungeduldig würden, wenn vielleicht einige Wochen bloß zu diesen Uebungen verwandt würden, so ist es räthlich, diese Uebungen der Sprachorgane mit dem Buchstaben-Unterricht zu verbinden. Nur hüte man sich, wie jetzt häufig bei der Anwendung der Lautirmethode geschieht, dieselbe zu übertreiben. Es ist eine wahre Zeitverschwendung dieses weitläufige Belehren über die verschiedenen Organe und Mundstellungen, sowie das Einprägen der vielen sonderbaren Buchstabenbenennungen als: Lippenlauter, Zahnlauter, Kehlsumser, Knalllauter, die dem Kinde von einigen Lehrern zum klaren Bewußtseyn gebracht werden wollen, ohne zu bedenken, daß das Kind sich doch nicht mehr dabei denkt, als wenn es den Buchstaben mit dem gewöhnlichen Namen nennt.*)

Man lasse die Kinder Dinge, die sie sehen oder hören, benennen; lasse die Eigenschaften derselben angeben, daraus kurze Sätze bilden u. s. w. und achte dabei immer auf die vollkommen deutliche und richtige Aussprache. Bei dem allmähligen Erlernen der Buchstaben sehe man zugleich darauf, daß in den Unterhaltungen die erlernten Buchstaben besonders geübt und in ihrer richtigen Aussprache berücksichtigt werden.

Der Leseunterricht hat nun wie jeder Unterricht seine Stufen und es lassen sich nach den verschiedenen Bildungsstufen der Schüler überhaupt drei unterscheiden, von welchen die erste das 6te bis 8te, die zweite das 9te und 10te, die dritte das 11te bis 14te Lebensalter der Schüler umfaßt, also eine untere, mittlere und obere Stufe des Leseunterrichts und der Lesefertigkeit.

A. Die unterste Stufe ist das mechanische Lesen.

Dieses mechanische Lesen wird bald auf diesem, bald auf jenem Wege erzielt, je nachdem der Lehrer der Lautir- oder Buchstabirmethode u. s. w. huldigt. Das mechanische Lesen besteht in der Uebung, Reihen und Buchstaben schnell zu übersehen und die entsprechenden Laute mit Geläufigkeit angeben zu können. Damit wird nicht verlangt, daß der Lehrer gar nie nach der Bedeutung der Wörter oder nach dem Sinn der Sätze, welche das Kind liest, fragen solle, aber es darf dieß nur zuweilen geschehen, nur da, wo unbekannte Wörter erscheinen, denn es handelt sich hier rein um das mechanisch fertige Lesen. Es werden nur die nothwendigsten Pausen gemacht, die un-

*) Ausdrücke der Art mögen in eine dickleibige philosophische Grammatik gehören; hier sind sie unnütz, so sehr auch Mancher mit diesem Kehricht prahlt.

entbehrlichsten Fragen eingeschoben, und es wird nur da verweilt, wo ein Laut nicht vollständig richtig und scharf angegeben wird, oder das Verständniß ein Verweilen unumgänglich verlangt. Auch läßt sich hier gelegentlich schon durch Uebung, durch Vor- und Nachmachen andeuten, wo der Schüler die Tonstärke, wo die Tonschwäche gebrauchen, wo er die Stimme heben, wo senken, wo pausiren soll. Das rasche und sichere Können, kurz die mechanische Lesefertigkeit ist auf der untersten Stufe das Hauptziel. Das mechanische Lesen verfällt wieder in zwei Stufen: 1) die erste Stufe ist nach Dr. Schulzes Legographologie (Lehre vom Lesen und Schreiben) das Lautiren und Syllabiren oder Sylbenlesen. Hier muß der Schüler zur reinsten, distinktesten Articulation gewöhnt werden, so daß er

a) jeden einzelnen Buchstaben nach seinem eigenthümlichen oder eben jetzt ihm zukommenden Laute bestimmt und deutlich hören läßt; — daß er

b) keinen Buchstaben in der Aussprache wegläßt oder verschlingt;

c) keinen, der nicht wirklich vor Augen steht, hinzufügt;

d) keinen versetzt, daß er aber auch

e) sämmtliche, zu einer Sylbe gehörigen Laute in einem Zuge (denn sonst würde er nicht syllabiren, sondern nur lautiren), aneinander hängt und

f) den daraus entstehenden Gesammtlaut so vernehmlich und wohlklingend, wie er es bei einzelnen Lauten thun muß, hervorbringt.

g) Endlich muß er auch den Grundlaut jeder Sylbe entweder als lang und gedehnt, oder nach seiner gehörigen Quantität unterscheiden und aussprechen lernen.

2) Die zweite Stufe des mechanischen Lesens ist das Wörterlesen, wodurch der Schüler dahin gebracht werden muß, daß er

a) die einzelnen Sylben eines Worts leicht zu erkennen, deutlich von einander zu unterscheiden und richtig zu trennen, aber auch umgekehrt;

b) ohne merkliches Absetzen der Stimme an einander zu hängen und so unter sich zu verschmelzen im Stande sey, daß sie eben sowohl ein in sich vollendetes, abgerundetes Ganze ausmachen, wie die einzelnen Elementar-Bestandtheile einer Sylbe den vollständigen Gesammtlaut.

c) dabei muß er jedoch das Ganze eben so deutlich und bestimmt articulirt, eben so rein und unverstümmelt, eben so vernehmlich und wohlklingend aussprechen, als er dieß im Kleinen bei einzelnen Sylben zu thun gewöhnt worden. Endlich muß er

d) jeder Sylbe ihre gehörige Quantität geben und

e) den Wortaccent richtig setzen können.

Die Wichtigkeit dieses so lange fortgesetzten Wörterlesens erhellt daraus, daß

1) eben dadurch alle mögliche Arten von Laut- und Sylben-Combinationen aufgeführt werden, in deren schneller und geläufiger Zusammenfassung mit dem Auge und dem Munde das mechanische Lesen hauptsächlich besteht. Wenn man den Schüler ohne die Fertigkeit zu der höhern Stufe zuläßt, so findet er überall Anstöße, sein Lesen wird holpericht und er muß jeden Augenblick zu der niederen zurückgeführt werden. Ein Auffassen des Sinnes, das beim Lesen der Sätze nothwendig ist, wird dadurch außerordentlich gestört.

2) Es lehrt die Erfahrung, daß der Schüler einen Trieb in sich spürt, sich, beim Lesen der Sätze, des Inhalts derselben zu bemächtigen. Dieß kann aber nur geschehen indem man sämmtliche Wörter eines Satzes schnell überblickt. Besitzt nun der Schüler noch nicht die vollständige Fertigkeit im Wörterlesen, so legt er sich bei schweren Sylben aufs Rathen, erlaubt sich Unrichtigkeiten, und alle die Verdrüßlichkeiten treten ein, welche das Lesen für Schüler und Lehrer zur wahren Qual machen.

3) Ein solches lange fortgesetztes Wörterlesen ist ferner deßhalb noch kein verstandloses Lesen, denn jedes Wort hat eine Bedeutung, an welche der Schüler denken soll, und wenn das Lesebuch, wie es recht ist, einzelne Wörter verbindet, welche einen Begriff darstellen, so gewöhnt sich der Schüler an die Auffassung dieses, durch eine äußere Mehrheit oder Mannigfaltigkeit vorgestellten, einheitlichen Innern, welche den Uebergang zum Lesen der Sätze mit Verstand einleiten, da jeder Satz selbst wieder die Einheit eines Gedankens darstellt*)

B. Die zweite Stufe, das logische Lesen.**)

---

*) Das Lesen nach dem Sinne, kurz das Wort oder Gedankenlesen mit dem Wörterlesen zu verbinden und beides durcheinander zu betreiben, ist ein Mißgriff, der hauptsächlich von der falschen Besorgniß, als ob durch das lange Festhalten beim bloßen Wörterlesen dem Verstande des Schülers ein schädlicher Zwang angethan werde, herzurühren scheint. Gerade durch jene verkehrte Doppelübung wird das Verständniß des schriftlichen Inhalts erschwert und das Schönlesen im Keim erstickt. Das Wörterlesen und Gedankenlesen sind ihrer Natur nach wesentlich von einander verschieden, denn jenes gehört dem mechanischen Theil des Lesenlernens an, dieses erfordert eine rein geistige Thätigkeit.

**) Das wahre Lesen besteht nicht in dem Aussprechen der Worte, sondern in dem Auffassen der Gedanken. Es soll kein Papageienthum in der Schule getrieben werden, sondern das Lesen soll besonders als Bereicherung des Verstandes und Gedächtnisses

Ist die mechanische Lesefertigkeit erreicht, was in den zwei ersten Schuljahren mit Recht erwartet wird, so betritt man die zweite Stufe. Dieses logische Lesen besteht in dem zusammenhängenden Lesen ganzer Sätze und größerer Stücke mit Beobachtung der Unterscheidungszeichen und überhaupt mit Einsicht in den Inhalt des zu Lesenden. Da diese Momente das Charakteristische des Lesens auf der mittlern Stufe ausmachen, so heißt es das logische (dem Verstand nach richtige) Lesen.

Das erste ist hier also, daß überall der Inhalt der Lehrstücke berücksichtigt und ins Auge gefaßt wird. Zu dem Ende nimmt man eine Zergliederung (Analyse) der einzelnen Stücke, Sätze, Wörter vor, nämlich eine logische, nicht grammatische. (Siehe hiezu: Zergliederung der Lesestücke.) Man fragt also — denn die Form des Unterrichts ist hier der Frage-Unterricht, weil Alles, was in dem Lesebuch vorliegt, gegeben ist, des Schülers Nachdenken also nur geleitet zu werden braucht zum Selbstfinden — nicht nach dem Subject und Object, nicht nach dem Modus und Casus u. s. w., sondern nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist, was von ihnen ausgesagt wird, unter welchen Bedingungen, Verhältnissen u. s. w., so lange fort, bis dem Schüler der einzelne Gedanke, die Verbindung der einzelnen Gedanken und das Ganze klar ist. In Betreff der Wortkenntniß ist es von Wichtigkeit, zu unterscheiden, ob ein Wort in eigentlicher oder uneigentlicher Bedeutung gebraucht ist u. s. w., kurz, es kann hier an fruchtbaren Bemerkungen verschiedener Art nicht fehlen, ja der Lehrer hat vielmehr Gelegenheit sehr vielseitig auf den Schüler zu wirken. Bei der Zergliederung eines Lesestückes geht man entweder vom Ganzen aus und zu den Theilen über, oder umgekehrt. Sind die Schüler noch schwach, so ist das Letztere das Sichere. In jedem Fall aber muß die Zergliederung so weit führen, daß die Schüler den Inhalt des Stückes frei, wenn auch vorerst nur größtentheils mit den Worten des Buchs, erzählen können. Haben sie so das Einzelne und das Ganze verstanden, dann kann man mit Recht von ihnen verlangen, daß sie dasselbe mit richtigen Accenten, wie mit Licht und Schatten, mit wohlklingender Melodie und mit Verstandes-Pausen vortragen. Denn nur der, welcher die Frage: „verstehst du auch, was du

betrachtet und benützt werden, darum ist viel daran gelegen, daß die Kinder früh mit Nachdenken lesen lernen. Das gedankenlose Lesen ist eine wahre Zeitverschwendung (Wilmsen).

lieſeſt?" mit Ja beantworten kann, wird überall mit Angabe der Gründe, d. h. mit klarem Bewußtſeyn, zu leſen im Stande ſeyn. Zu dem Ende ſucht man mit den Schülern nach den Regeln und den Geſetzen, die dem logiſchen und ſchönen Leſen zu Grunde liegen.

Die allgemeinſten ſind:

a) rückſichtlich des Nachdrucks, der Kraft, die beim Ausſprechen eines Worts oder einer Sylbe angewandt wird (Dynamik).

1) In abgeleiteten Wörtern erhält die Stammſylbe ſtarken, die Ableitungsſylbe ſchwachen Ton; z. B. Diebiſch, fröhlich.

2) In zuſammengeſetzten Wörtern erhält das Beſtimmungswort den Hauptton (Ausnahmen gelten); z. B. Luſt=haus, Maſken=ball.

3) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Ausſagewort (Prädikat) mit dem Accent belegt; z. B. Gott iſt gerecht.

4) Die Beſtimmer werden ſtärker betont, als das beſtimmte z. B. der Fuhrmann peitſcht die Pferde.

5) Ueberhaupt erhalten die Sprachtheile, welche die wichtigſten Begriffe darſtellen, den Hauptton.

b) Rückſichtlich der Höhe und Tiefe des Tons (Melodik) ſo werden:

1) die ſtarktonigen Sylben zugleich auch in einem höhern Ton geſprochen;

2) der Erzählſatz und Wunſchſatz wird tonſenkig geleſen (wenn das letzte Wort nicht gerade den Nachdruck hat).

3) Der Befehlſatz wird tonhebig geleſen.

4) Das Fragewort des Frageſatzes erhält die Tonſtärke und Tonhöhe.

c) in Betreff der während dem Leſen verfließenden Zeit=Momente (Rythmik), ſo werden:

1) die Sylben der Wörter ohne Pauſen aneinander gereiht.

2) ohne Pauſe müſſen die beſtimmenden Wörter mit den von ihnen beſtimmten ausgeſprochen werden.

3) ſchneller als der Hauptſatz werden vorgetragen die Zwiſchen= und Nebenſätze.

4) der Halt findet ſtatt nach dem letzten derjenigen Worte, die zu dem im Satz betonten Worte gehören. Dieſer Halt iſt entweder ein Comma, oder Semicolon u. ſ. w.

5) Wie die Tonkunſt den größern und kleinern Werth ihrer Zwiſchenzeit bezeichnet mit der Halb= Viertels= Achtels= Sechzentels=Pauſe, ſo entſpricht in der Redekunſt demſelben Werthe der Punkt,

der Strich- oder Doppelpunkt, das Komma. (Bei einem Gedankenstrich, einem Frag- oder Ausrufungszeichen, die eigentlich den Werth eines Punktums haben, wird nach Umständen bald länger, bald kürzer pausirt). — Aus all diesem erhellt, daß es beim Lesen auf der Mittelstufe auf Genauigkeit und Präcision in allem einzelnen ankömmt, und daß das Kind mit Nachdenken lesen lerne.*)

Wie nöthig dieses sey, liegt am Tage, denn der Zweck alles Lesens ist das Verstehen, somit der Selbst-Unterricht; die Erbauung und das Vergnügen an schöner Darstellung; aber wo nur auf mechanische Lesefertigkeit gehalten wird, da zeigt die Erfahrung, daß Kinder später nicht im Stande waren, auch nur den Sinn und Inhalt einiger Seiten gehörig aufzufassen. Der Lehrer befolge, um den Zweck des logischen Lesens zu erreichen, demnach folgende Winke.

1) Er gehe nicht eher zum Lesen von Sätzen und zum logischen Lesen über, bis die Kinder die einzelnen Wörter fertig und ohne Anstoß lesen.

2) Er wähle Anfangs kurze leichte Sätze, ehe er zu ganzen Perioden übergeht. Man führe also die Kinder nur Schritt für Schritt. Die Kinder werden allezeit leichter und richtiger lesen lernen, wenn man sie jedesmal nur wenig, das Wenige aber recht gut lesen lehrt, als wenn man sie ganze Seiten herunter lesen läßt und anhaltend ganze Stunden damit quält.

3) Er halte auf die Beobachtung der Unterscheidungszeichen und zeige, daß die Deutlichkeit oder Verständlichkeit ein längeres oder kürzeres Absetzen zur Bedingung mache. Beispiele belehren am sichersten.

4) Auch beim Lesen von Versen und Liedern hat man sich nach den Lesezeichen zu richten, und es ist ganz falsch, wenn solche bloß nach der Abtheilung oder dem Ton der Reime abgelesen werden. Doch soll der Reim immer noch etwas hörbar bleiben.

5) Er halte darauf, daß immer der Hauptsatz der Periode gehörig

*) Eine besondere Schrift über das Schönlesen, welche die allgemeinsten Regeln darüber enthält und an einer Sammlung von Gesängen die betonten Wörter durch gesperrte Schrift zeigt, ist: Anweisung zum Lesen mit Ausdruck für Lehrer an Volksschulen dargestellt in 40 der besten, in ganz Deutschland eingeführten Kirchenliedern; im Anhang: der Segen, das Gebet des Herrn und die christlichen Glaubens-Artikeln von J. G. C. Wörle. 1835. 26 kr. Der Zweck dieser Schrift ist nicht nur schwächeren Lehrern durch die Art des Druckes mechanisch zu zeigen, wie sie ihre Schüler die angeführten Lieder mit Ausdruck memoriren lassen sollen, sondern auch Anderen die allgemeinsten Regeln des Schönlesens vor Augen zu stellen und so das Lesen mit Ausdruck in allen Schulen zu befördern.

ausgezeichnet, der Hauptbegriff betont, daß stets der rechte Ton getroffen werde und dulde keinen singenden, schreienden, schnarrenden oder sonst widerlichen Ton, das Beispiel besserer Lehrweise im eigenen Lesen darstellend.

6) Das Chorlesen zuweilen auf dieser Stufe, besonders im Anfang angewandt, ist eine zweckmäßige Uebung und ein Mittel, die Schüler im Absetzen und Betonen zu üben. Allein es darf dieß nur mit Vorsicht geschehen, denn wenn alle Kinder in gleichem Zeitmaße, Ton und Athemzug zusammenlesen, so läßt der Besserlesende, seiner Fertigkeit sich bewußt, seine Stimme mächtig hören, indeß der Schwächere unverständlich mitstummt. Im Allgemeinen gilt hier die Regel: Alles wird so lange vom Einzelnen gelesen, bis das Lesen nach Absetzung und Ton vollkommen genügend ist. Sonst hat der Chor kein Muster, das er nachahmen soll; auch verweile man bei dem Einzelnen so lange, bis es gut geht. Darum wird jedes Wort, jeder Satz zehn und zwanzig mal gelesen werden müssen, denn es fruchtet mehr, wenn ein Satz zehnmal, als wenn zehn Sätze einmal im leiernden Schulton gelesen werden.

7) Er sehe streng darauf, daß die Kinder, besonders anfangs, langsam lesen. Dieß ist höchst wichtig zum Verstehen dessen, was sie lesen. Je flüchtiger sie lesen, desto weniger sind sie im Stand, auf den Inhalt und Sinn zu achten. Dazu muß man Zeit haben, die man nur durch ein langsames Lesen gewinnen kann und welche den Kindern um so nöthiger ist, je langsamer sie noch im Denken sind.

8) Er lasse die Kinder öfters in Perioden den Hauptgedanken aufsuchen und die Nebensätze unterscheiden.

9) Er lese selbst oder lasse durch gute Schüler richtig vorlesen. Den Kindern oft gut vorlesen, nützt mehr, als alle Leseregel.

10) Er lese zuweilen etwas fehlerhaft vor und lasse die Schüler die Fehler angeben und verbessern.

11) Er halte öfters im Lesen inne, lasse die Bücher schließen und frage nach dem Sinn des Gelesenen.

12) Er gebe den Kindern täglich einen Abschnitt des Lehrbuchs auf, der am folgenden Tag in der Schule gelesen werden soll, damit sie denselben durchlesen und lasse sich oft, ehe die Lese-Uebung beginnt, kurz den Inhalt angeben.

13) Nichts werde übersehen, kein Fehler ungerügt gelassen, überall die Gründe genannt, warum so und nicht anders gelesen wird

(nämlich überall wo es angeht, denn in manchen Fällen heißt der rechtfertigende Grund: es ist so Gebrauch). Fehlt ein Kind, so muß sogleich stille! gesagt werden, damit das Kind nicht zu weit fortlese und am Ende nimmer weiß, bei welchem Wort es gefehlt hat. Fehlen die Kinder gegen den Ton der Empfindung, so lasse man sie ähnliche Redensarten aus ihrem täglichen Umgang, aber mit den nämlichen Empfindungswörtern oder Lesezeichen hersagen und darnach den Ton des Gelesenen einrichten.

14) Nirgends wird in einem Stück fortgelesen, ein Lesestück nach dem andern, bis das Lesebuch durchgemacht ist, sondern bei jedem Lesestück wird so lange verweilt, bis das Ganze in der Darstellung gelingt.

15) Zum Schluß aller Bemerkungen, Belehrungen und Regeln werde das Ganze jedesmal im Zusammenhang, ohne weitere Unterbrechung gelesen, damit die Schüler den Gesammteindruck des Ganzen empfangen.*) Es erhellet hieraus, daß das Lesen nicht für eine leichte Sache gehalten wird, deren feinere Ausbildung in der Schule wie einer Spielerei behandelt werden dürfe, während welcher sich der Lehrer es bequem machen kann. Vielmehr fordert das rechte Lesen die ganze Kraft des Lehrers, die ganze körperliche und geistige Kraft Beider. Der Schüler soll mit voller Stimme und mit wachem Bewußtsein lesen und der Lehrer überall mit Unermüdlichkeit der Vollendung nachstreben.

C) Dritte Stufe, das ästhetische Lesen.

Hat die Schule, mit Benützung und Befolgung der bisher gege-

*) Die Auswahl des Stoffes muß in einer weisen Stufenfolge geschehen. Was dem Kind unverständlich ist, das gehört nicht für dasselbe, denn wenn der Inhalt oder die abgehandelte Sache über seine Denkkraft geht, so reichen auch Erklärungen nicht hin, ihnen das Dunkle aufzuhellen und der Zweck, sie mit Verstand lesen zu lehren, wird dabei gänzlich verfehlt. In Bezug auf diese Wahl des Stoffes sagt Schwarz: es ist die Frage, ob nicht das erste Lesen mit Verstand und Ausdruck das Lesen religiöser Gedanken seyn sollte, d. h. solcher, worin die kindlichen Gesinnungen vorkommen, denn sie gehören unter die ersten wahren Gefühle der Kinder und sind zugleich tief. Gewiß würde dieses Buch, das man zuerst zu lesen gibt, dem Kinde für sein ganzes Leben heilig werden. Andere wollten für die ersten Anfänge solches ausgewählt wissen, was die Kinder interessirt und dringen auf einen angenehmen, unterhaltenden Inhalt, da dieser die Aufmerksamkeit am meisten reizt. Auf jeden Fall gehören hierher leichte moralische und religiöse Geschichtserzählungen, Sprüche und Verse, welche das Gepräge der Kindlichkeit oder auch einfacher Erhabenheit an sich tragen und so schon früh den religiösen Sinn wecken. Aber auch das Muntere und Scherzhafte ist hier am Ort, in so fern es der Sittlichkeit nicht nachtheilig ist.

benen Regeln und Winke, dem einzelnen Schüler, welcher die ersten Stufen des Leseunterrichts durchgemacht hat, sowohl die Lesefertigkeit, als auch die Fähigkeit, Lesestücke, deren Inhalt in seinen Gesichtskreis gehört, mit richtigem Ausdruck vorzutragen angeeignet, so ist an ihm das Wesentlichste der Aufgabe, welche der Zweck des Leseunterrichts stellt, gelöset, und man kann sich in dieser Beziehung im Allgemeinen mit den Leistungen der Schule zufrieden erklären, selbst wenn die Forderungen der dritten Stufe unbefriedigt bleiben, denn diese will nur die höhere Vollendung, die Aneignung des Feinern, Höheren des Lesens noch hinzu bringen. Es ist aber das nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache. Ist aber der Lehrer der Sache gewachsen, finden sich hiezu fähige Schüler, dann ist es am Ort, das ästhetische Lesen zu berücksichtigen, das Lesen mit Geschmack, Ausdruck und Empfindung.

Zu diesem Behuf wird der Lehrer aufmerksam machen auf die Stimme oder den Ton, dessen sich der Mensch in dieser oder jener Gemüthsbewegung (Affect) bedient und um den Kindern zum richtigen Ausdruck der Freude, Traurigkeit, des Unwillens, des Abscheus, der Verwunderung, um ihnen zur Betonung des Erhabenen und Großen, des Sanften und Milden, des Befehlens, Bittens, Tröstens, des Ermahnens und Warnens u. s. w. zu helfen, geht der Lehrer am sichersten, wenn er die Schüler fleißig im Ausdruck übt und bald selbst, bald durch gewandte Schüler vorlesen läßt, welches letztere schon deßhalb von gutem Erfolg ist, als wegen des Abstandes zwischen der tiefen Stimme des Lehrers von dem Diskant des Kindes diesem es nicht so leicht möglich wird, den Ton des Ersteren nachzuahmen, während die Nachahmung einer Stimme von ähnlicher Höhe weit leichter ist.

Auch hier führt nur ein stufenweiser Unterricht zum Zweck und man lasse daher erst leichtere Stücke einüben, ehe man zu solchen übergeht, worin die Empfindungen mehr wechseln.*)

Hiezu ist ein Lehrbuch für die Oberklasse nöthig, welche eine Sammlung von Musterstücken deutscher Prosa und Poesie enthält. — Das ästhetische Lesen kann man füglich auch das deklamatorische nennen, weil es sich von diesem nur darin unterscheidet, daß dieses ohne

*) Die Stufenfolge des Stoffes für das logische und ästhetische Lesen dürfte seyn: Erstens einzelne Worte, kurze Sätze, dann Sprüche, Beschreibungen von Sachen, Erzählungen von rührenden oder scherzhaften Begebenheiten, Gebete, Reden, Gedichte und Lieder.

Buch vorgenommen wird, der Vortrag eines auswendig gelernten Stückes ist

Es folgt aus allem bisherigen von selbst, daß die Leseübungen, auch in der obersten Classe der Volksschulen, nie aufhören dürfen, denn die Kunst zu lesen gehört zu denen, die man nie auslernen kann. (siehe hiezu Vortrag mündlicher.)

Dieß sind die drei Stufen des Leseunterrichts. Dabei vergesse man nicht denselben auch für das Leben recht praktisch zu machen, indem man die Kinder im geschriebenen Lesen übt. Dieß geschieht am beßten, wenn der Lehrer verschiedene Handschriften sammelt, solche wöchentlich einigemal den Kindern austheilt und ihr geläufiges Lesen als stilles Pensum oder auch als Privatbeschäftigung behandelt. Auch hier muß, wie überall, vom Leichtern zum Schwerern gegangen werden. Anfangs gebe man den Schülern zu dem Ende Blätter, die man selbst geschrieben hat, oder aufbewahrte Probeschriften von frühern Schülern. Dann sammle man alle Gattungen von Handschriften, altes und neues, Briefe, obrigkeitliche Resolutionen, Rechnungen, Quittungen u. s. w. Man mache ferner die Kinder mit der lateinischen Schrift bekannt, so wie mit den gewöhnlichen Abkürzungen wie z. B., d. h., u. s. w., u. dergl. und so weiter. Endlich benütze man auch die Leseübungen fleißig dazu, um sie mit dem Bau der Sprache und der Rechtschreibekunst gelegentlich bekannt zu machen. Aber auch nur gelegentlich, denn bei den Anfängern muß der Unterricht ganz auf das Mechanische abzwecken*) und bei den fertigen Schülern erst dürfen solche Nebenzwecke mit eingeflochten werden. Sparsam angewendet also sind gelegentliche Bemerkungen ganz an ihrem Ort, denn auf diese Weise werden die Kinder mit dem Bau der Sprache und ihren Regeln bekannt, ohne daß es nothwendig ist, ihnen den Kopf mit denselben systematisch anzufüllen. Solche Bemerkungen und Fragen wären, um unter der unendlichen Menge nur einige Beispiele zu geben: Warum wird dieses Wort so und nicht anders geschrieben? Wie müßte es geschrieben werden, wenn es diese Bedeutung hätte (z. B. lehren, leeren)? Warum wird dieses Wort mit einem großen Buchstaben geschrieben? Ist es ein Stamm- oder ein abgeleitetes Wort? in jenem Fall: welche Wörter können davon abgeleitet werden? in diesem: von welchem Worte

*) Man unterbreche die Leselection auch nicht mit Verstandesübungen und Unterhaltungen des Gelesenen, denn die Stunden, die dazu bestimmt sind, Lesefertigkeit zu schaffen, müssen auch ausschließlich dazu benützt werden. (Zerrenner.)

stammt es ab? In welcher Zahl, Endung, Person, Zeit, Art u. s. w. steht es? Nennet mir alle Hauptwörter, Zeitwörter u. s. w. dieses Satzes. Nennet die Hauptwörter, welche männlichen, die, welche weiblichen Geschlechts sind. Nennet die Zeitwörter, welche in der thätigen, welche in der leidenden Gattung stehen. Befinden sich darunter unregelmäßige und unpersönliche? welche sind es? warum sind jene unregelmäßig? welche Vorwörter sind da? welche mit der zweiten, dritten, vierten Endung? Warum hat hier „in, auf" u. s. w. die dritte Endung oder warum die vierte? wie viele einfache, zusammengesetzte Sätze sind in dieser Periode? u. s. w.

Was die Lehrform betrifft, so ist sie die des Vorzeigens, Vormachens und Vorsprechens. Die übrigen Lehrformen können hier keine Anwendung finden, außer daß bei den Uebungen im guten, ausdrucksvollen Lesen da, wo die Kinder auf den eigentlichen Sinn und Inhalt der Perioden, auf den Hauptgedanken, auf das sich aussprechende Gefühl u. dergl. aufmerksam gemacht werden sollen und bei den Uebungen, mit gehörigem Nachdenken zu lesen, die katechetische Lehrform ihre Anwendung findet. Wenn man übrigens in Lesestunden über das Gelesene vollständig katechisirt (was nicht geschehen sollte, da die Lesestunden zur Leseübung bestimmt sind), so ist das kein Leseunterricht.

Rücksichtlich des Lehrtons beim Leseunterricht, so hat der Lehrer mit Liebe und Freundlichkeit, mit Geduld und Schonung die Kleinen, die eben erst aus dem Mutterschoß kommen, zu behandeln, wann er Nutzen stiften und dieselbe nicht abstoßen will.

Allmählig muß jedoch das junge Volk an die strenge Schulordnung gewöhnt werden. Bei reifern Schülern muß Interesse für die Sache, Ernst mit Milde gepaart und rege Lebendigkeit der herrschende Lehrton seyn, und dieß um so mehr, da erwachsene Schüler sehr oft den Leseunterricht und die Leseübungen für unwichtig halten.

Literatur.

A. Für den Lehrer.

Schulze, Dr. Legographologie oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen und Rechtschreiben. (Ein nöthiges Hilfsbuch für Schul- und Privatlehrer beim Gebrauche des ersten Uebungsbuches für Leseschüler.) Zweite Aufl. Leipzig, bei Tauchnitz, 1830. 189 S. 10 Gr. — Graßmann, Anleitung für Volksschullehrer zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben. Mit einer Kupfert. und 2½ Buchstabenbogen. Berlin, bei Reimer, 1816. 10 Gr. — Junker, die Zwecke des Lesens und die zur Erreichung dieser Zwecke nöthige Beschaffenheit des

Leseſtoffes für Volksſchulen nach den vom Inſpect. M. Wagner im methodologiſchen Leſekurſus 1832. zu Brühl gegebenen Andeutungen. Eſſen, bei Bädecker, 1834. 9 Gr. — Müller, Dr. Leſelehre, gegründet auf den Bau und die Anordnung der Grundſilben der deutſchen Sprache, nebſt einigen Winken über den damit zuſammenhängenden Sprach- und Schreibunterricht. Neiße, bei Hennings, 1831. 8 Gr. — Scherr, Seminardirector, Elementar-Sprachbildungslehre, d. i.: Anleitung und umfaſſender Stoff, die Kinder auf eine bildende Weiſe im Reden, Schreiben und Leſen zu unterrichten. Erſte Abtheilung: Handbuch für den Lehrer. Zweite Abtheilung: Leſebuch für den Schüler; I, II. und III. Zürich, bei Orell, Füßli und Comp. 1½ Thlr. — Dieſterweg, Seminardirektor, Schul-Leſebuch in ſachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Leſens, für Schüler bearbeitet. Crefeld, 1833. 2te Aufl. 6 Gr. — Anleitung zum Gebrauche des Schul-Leſebuches ꝛc., für Lehrer ꝛc., von Demſelben. 12 Gr. — Wörle, Elementarlehrer in Ulm, Anweiſung zum Leſen mit Ausdruck für Lehrer an Volksſchulen dargeſtellt in 40 der beßten, in ganz Deutſchland eingeführten Kirchenliedern, im Anhang: der Segen, das Gebet des Herrn und die chriſtlichen Glaubensartikeln. 1835.

B. Für den Schüler.

Scholz, der Leſeſchüler oder Uebungen im Leſen der Fraktur- und Kurſivſchrift für Volksſchulen bearbeitet. Erſte Bearbeitung. 2te Aufl. Neiße, bei E. Anton in Halle, 1833. 3 Gr. — Leſeſchüler oder Uebungen im Leſen der Druckſchrift, in ſachgemäßer Stufenfolge für Volksſchulen bearbeitet. Fortſetzung und weitere Ausführung des „Schreib- und Leſeſchülers“ (in Kurrentſchrift). Erſter Theil. Halle, Ed. Anton, 1832. 2 Gr. — Leſeſchüler oder Uebungen im Schön- und Denkleſen, verbunden mit mündlichen und ſchriftlichen Sprachlehrübungen, in ſachgemäßer Stufenfolge bearbeitet. Zweiter Theil. Für Schüler von 7—10 Jahren. Halle, Ed. Anton, 1833. 6 Gr. — Dieſterweg, Leſe- und Sprachbuch für mittlere Schulklaſſen und gehobene Elementarſchulen. Zur Beförderung eines verſtändigen Leſe- und eines bildenden Sprachunterrichts. 2te Aufl. Eſſen, bei G. D. Bädeker, 1832. 8 Gr. — Tillich, Erſtes Leſebuch für Kinder. Zweite Aufl. des erſten Unterrichts. 1825. 6 Gr. — Erſtes Leſebuch für Kinder. Zweiter Theil. Leipzig, Rein'ſche Buchh., 1825. 10 Gr. — Wilmſen, der deutſche Kinderfreund, ein Leſebuch für Volksſchulen 125. Aufl. Berlin, bei Reimer, 1835. 4½ Gr. — Zerrenner, der neue deutſche Kinderfreund, ein Leſebuch für Volksſchulen. Erſter Theil. 11te Aufl. Halle, bei Kümmel, 1831. 6 Gr. — Hempel, der Volksſchulenfreund, ein Hilfsbuch zum Leſen, Denken und Lernen. 16te Aufl. Mit 4 Abbildungen von Giftpflanzen. Leipzig, bei Dürr, 1831. 6 Gr. — Roſſel, Satzlehre für Schüler, enthaltend: Anſchauungsſätze, Aufgaben, Erklärungen und Uebungsſtücke zum Leſen, Reden und Zergliedern (Ein Uebungsbuch für Mittelſchulen und obere Elementarklaſſen. Des ſprachlehrlichen Leſebuches 3tes Heft. 4te Aufl. Aachen, 1832. in der Roſſel'ſchen Buchh. (In Verbindung mit den beiden erſten Heften. 10 Gr.)

Liebe, Trieb zur, (Leitung deſſelben). Beſonders wichtig für den Pädagogen ſind diejenigen Triebe, welche das Kind zu denjenigen hinziehen, mit denen Bande des Bluts und des häuslichen Lebens ſie näher verbinden, der Familienſinn, die Eltern und Geſchwiſterliebe, ſo wie die Freundesliebe.

In ihnen liegen die Keime schöner Tugenden und die Quellen der reinsten Lebensfreuden, die Grundlagen des häuslichen und Familien-Glücks. Wo bei Kindern diese Neigungen fehlen, wo Kälte und Lieblosigkeit gegen Eltern, Geschwister und nahe Familienglieder herrscht, da sind in der frühesten Erziehung gewöhnliche grobe Fehler begangen worden. Der Lehrer belebe diesen Trieb, indem er den Kindern die Verbindung mit ihren Eltern und Angehörigen als eine Wohlthat, als Quelle ihres Glücks darstellt und alles beseitigt, was die Achtung, das Vertrauen u. s. w. gegen die Eltern schwächen könnte — aber er verhüte, daß nicht hieraus Engherzigkeit entstehe, und das Kind die Liebe verkenne und verliere, mit der es auch die, welche nicht zum engen Kreise seiner Familie gehören, umfassen soll. Dieß geschieht, wenn man dem Kind Gott, als den Vater aller Menschen offenbart und ihm in jedem Menschen ein Kind Gottes zeigt, das gleiche Ansprüche auf die Liebe und Theilnahme hat.

Lieblingslection. Wenn gleich von Zeit zu Zeit auf diesen oder jenen Unterrichtszweig eine ganz besondere Wichtigkeit gelegt wurde, wenn gleich sein Einfluß auf die Entwicklung der Geisteskräfte hochgepriesen, auf seine methodische Darstellung von Vielen ein besonderer Fleiß verwandt, seine Vernachläßigung mit Feuereifer gerügt wird — so sind dieß Nichts, als die Wirkungen der verderblichen Vorliebe, mit welcher so häufig diejenigen Zweige des Unterrichts, welche am leichtesten zu bearbeiten sind, auch am eifrigsten und mit strafbarer Zurücksetzung der Uebrigen betrieben werden. Sehr lehrreich sind solche Verirrungen des Zeitgeistes — sie warnen vor Einseitigkeit, sie machen auf alle Gebrechen des Unterrichts und der Erziehung aufmerksam und geben dem verderblichen Schlendrian einen Stoß, der zwar nie ein tödtlicher, aber doch immer ein kräftiger ist.

Nur ein einziger Zweig des Unterrichts darf oben an gestellt und unbedenklich für den wichtigsten erklärt werden, nämlich der Religionsunterricht, weil sein Gegenstand der höchste ist, welcher gedacht werden kann; alle andern aber sind von gleichem Rang und hier würde jeder Rangstreit nur ein Bekenntniß der Unkunde und Schwäche seyn. Darum sollst du Lehrer, der du deine Stärke besonders im Rechnen hast, dich wohl hüten und über dich wachen, daß du nicht die übrigen Gegenstände des Unterrichts, aus schwacher Vorliebe zu Rechnenkunst, vernachläßigen oder stiefmütterlich behandeln mögest, und du sollst bedenken, daß ein Mensch etwas viel größeres und besseres sey,

als ein Rechnenmeister. Und du, der du im Schreiben vorzüglich stark bist, lege es nicht darauf an, mit der schönen Handschrift deiner Schüler zu prunken, denn das ist eitel. Du Dritter, sollst nicht meinen, weil du ein großer Sangmeister bist, das Heil der Welt komme allein vom Singen, ob es gleich durch den schönen und herzerhebenden Gesang nicht wenig befördert wird; denn, wenn dieß die einzige helle Seite deiner Schule ist, so steht es schlecht mit dir und deinen Schülern und ihr schönes Singen ist auch eitel, wenn es nicht im engsten Verein steht mit allen übrigen Zweigen des Unterrichts. — Du aber, der du dich dünken lässest, der Ersten einer zu seyn, weil dir die Gabe des Katechisirens zu Theil geworden und dir allerlei schöne Redensarten, gute katechetische Kunstgriffe, Wendungen und Seitensprünge zu Gebote stehen, du sollst nicht wähnen, daß das Heil vom Katechisiren herkomme, denn, wenn deine Schüler durch das kunstgerechte Katechisiren Schaden nehmen an dem Gedächtniß, an der Selbstthätigkeit ihres Geistes, wenn sie die Fertigkeit bekommen, die rechte Antwort zu errathen, statt sie durch Nachdenken zu finden; so wirst du mit deiner Katechisirkunst nichts weiter seyn, als ein Saul unter den Propheten. Darum so verführerisch es ist und so sehr es zum Menschlichen in uns gehört, daß wir das, was unsern Anlagen und Kräften vorzüglich angemessen ist, auch am liebsten und eifrigsten treiben, so müssen wir doch das Kreuz auf uns nehmen und uns verläugnen.

Keine Lieblingslectionen darf der Lehrer haben, denn das ist eitel und er betrügt sich selbst, wenn er meint, deßhalb ein guter Lehrer zu seyn, weil er in diesem oder jenem mehr, als das Gewöhnliche leistet; wenn er nicht Einheit und Uebereinstimmung und ein richtiges Verhältniß in seinen ganzen Unterricht bringt, also, daß wie in einer Maschinerie alle Räder in einander greifen, einander unterstützen und fördern, so gehört er zu denen, welche nicht wissen, was sie thun und nicht kennen das Ziel, das sie erreichen sollen.

Lieblingsschüler. Es stört den guten Geist einer Schule ungemein, schwächt das Vertrauen der Kinder zum Lehrer, erregt Haß, Neid in den Zurückgesetzten und widerstreitet überhaupt aller Gerechtigkeit, wenn der Lehrer sogenannte Lieblingsschüler hat, die er überall sey es wegen ihrer selbst, oder aus unedleren Absichten, vorzieht, ihnen Manches oder Alles nachsieht, wenn sie eine Strafe verdienen. Und doch wird dieses Uebel in so vielen Schulen getroffen — doch giebt es so viele Lehrer, die auf der einen Seite ihren Lieblingen alles hinge-

hen lassen, während sie an andern, die aus irgend einem Grund ihnen zuwider sind, das volle Maaß ihres Grimms auslassen, besonders wenn letztere ihr Geschäft ihnen erschweren.

Aber wenn du Lehrer seyn willst, so darfst du keine Lieblinge haben, oder wenn du sie hast, dirs nicht merken lassen, darfst nicht unmuthig und kleinmüthig werden, wenn verwahrloste Kinder dir die Arbeit verbittern, darfst sie in deinem Unmuth nicht zu Sündenböcken machen. Strenge vielmehr all deine Kräfte an, biete all deine Kunst und Liebe auf, um das Böse zu überwinden mit dem Guten und du wirst bald die Früchte deines Bemühens reifen sehen. Machst du sie aber zu Sündenböcken, d. h. hast du für sie nur Schelt- und Schimpfwörter, grimmige Gesichter, Stock und Ruthe, nachsichtslose Strenge, so werden sie dir eine Hölle bereiten, indem du sie in die Hölle schicktest und all deine Lieblinge werden dir die Leiden nicht vergüten können, die Jene dir zufügen.

Lokation. Lokation ist die Ordnung der Reihenfolge der Kinder hinsichtlich der Plätze und Sitze, also die Platz-Bestimmung und Rangordnung, welche auf dem Wohlverhalten und der durch Fleiß erworbenen Geschicklichkeit des Lehrlings beruht. Die Lokation kann entweder eine *stehende* seyn, d. h. eine solche, die von einer Schulprüfung bis zur andern die nämliche bleibt — oder eine *veränderliche*, die bald am Ende jeder Woche, bald am Schluß jedes Monats eintritt. Weiterhin läßt sich wieder unterscheiden zwischen *allgemeiner* Lokation, d. h. einer solchen, wo man alle Prädikate in jedem Fach des Schülers zusammenfaßt und ihnen zu Folge denselben locirt, und zwischen *specieller* Lokation, wo nach jedem einzelnen Lehrfach demselben sein Rang angewiesen wird.

Der Zweck der Lokation ist, den Schüler zur Thätigkeit, Fleiß und Wohlverhalten anzuspornen und somit wird sie für ihn ein Ehrenpunkt.

Daß dieser Zweck, wenn auch nicht immer, doch meistentheils erreicht werde, ist Thatsache, denn so bald einmal das Ehrgefühl aufgeregt ist, so wird der Schüler immer mehr sich anstrengen, vorwärts zu kommen und die obern Stellen einzunehmen.

Ob aber dieses Mittel auch rathsam sey, ist eine Frage, worüber die Pädagogen verschieden urtheilen, denn es ist nicht zu verkennen, daß hier das Ehrgefühl auf eine Art geweckt wird, wobei jede Erhebung des Kindes sich auf die Herabsetzung des andern gründet, und

da die Schule nicht bloß als eine Unterrichts-, sondern auch als eine Erziehungs-Anstalt zu betrachten ist, so müssen sich nothwendig manche Vortheile der Lokation für den Unterricht in Nachtheile für die moralische Erziehung verwandeln. Deßhalb verwerfen manche Pädagogen die Lokation als eine Weise, die Ehrliebe anzuregen, wodurch, wenn der Zweck bei dem Einen Kind erreicht wird, das Andere in seiner Ehre gekränkt werden muß und die mithin, da sie Selbstsucht, Eitelkeit, Neid, Bitterkeit und Kränkung erregt, auf die Erziehung einen nachtheiligen Einfluß hat. Da jedoch eine gewisse Rangordnung der Schüler nach Geschicklichkeit, Fleiß und guter Aufführung schon wegen der leichten Uebersicht des Lehrers überhaupt in der Schule statt finden muß, dieselbe auch unter gewissen Bedingungen, mit Vorsicht behandelt, selbst ein moralisch unschädliches Reitzmittel für die Thätigkeit der Kinder werden kann — so ist nur die Frage: auf welchem Wege der Zweck am beßten erreicht werde? Denzel sagt hierüber:

Man halte nur den Grundsatz fest, daß erstens überhaupt die Ehrliebe bei dem Schüler nicht auf eine zu starke Weise gereizt werde und daß zweitens, der Vorzug, welchen man einem Kinde giebt, nie auf Unkosten und nie unter Zurücksetzung eines Andern ertheilt werde. Drittens, daß nur Wohlverhalten und durch Fleiß erworbene Geschicklichkeit, nicht aber einzelne Vorzüge, zum Vorrücken berechtigen dürfen.

Lügen. Das Lügen wird erst zum Lügen, wenn man das Kind darauf aufmerksam macht und es der Lüge beschuldigt. Vorher ist es ein lautes Denken, worin Wahrheit und Dichtung in einander fliest. Entschiedene Lüge ist es dann, wenn die Absicht dabei ist, die Unwahrheit zu sagen und am entschiedensten, wenn etwas Böses abgeläugnet wird. Furcht und lebhafte Einbildungskraft verleiten am ersten dazu; schlimmer noch, wenn auch bei Ruhe und Kälte das Kind dazu kömmt. Sclavische Behandlung, Lügen der Erwachsenen, Gewöhnung an Verstellung u. s. w., unkluge Untersuchung und Bestrafung der Untugenden sind die nächsten Ursachen. Man behandle deßhalb die Kinder so, daß sie sich nicht, aus Furcht vor zu harter Strafe, scheuen, begangene Fehler selbst offen zu gestehen. Man lasse nie dem Kind etwas Unwahres und Falsches ohne die ernste Weisung hingehen, daß jede Unwahrheit dem Menschen die Achtung und das Vertrauen anderer raube und vor Gott höchst mißfällig sey. Sichtbares Mißtrauen und Beschämung sind hier zweckmäßige Strafen.

M.

M, der dreizehnte Buchstab des deutschen Alphabetes, welcher der Dritte unter den Lippenbuchstaben ist, und entstehet, wenn bei einer gelinden Ausstoßung des Hauches die Lippen geschlossen werden. Wegen dieses leichten und sehr einfachen Lautes ist er auch einer von den sogenannten flüssigen, welche bei den Lateinern auch Halbvocale genannt wurden.

Manier. Manier ist nicht Methode, sondern das Eigenthümliche, Subjective des Lehrers bei Anwendung einer Methode. Es können nämlich Mehrere einen und denselben Weg gehen, (dieselbe Methode, via, ratio befolgen); allein Jeder hat sein Eigenthümliches beim Gehen. Dieser geht rasch, der langsam; dieser steht öfter still und blickt vor- und rückwärts, jener nicht; dieser geht immer in der Mitte des Wegs, jener bald in der Mitte, bald an der Seite. Manier ist also das eigenthümliche Verfahren, wie jeder die nämliche Methode realisirt. Es können nämlich viele Lehrer eine und dieselbe Methode befolgen, aber jeder hat doch dabei wieder seine eigene Manier, muß sie haben, da der Geist sich in keine Formen zwängen läßt, sondern frei ist, freithätig handelt, mithin das Handeln jedes Einzelnen innerhalb gewisser Grenzen (welche die Methode steckt) in Bezug auf die Andern ein eigenthümliches und in Bezug auf das Eine ein mannigfaltiges ist.

Materieller Unterricht, siehe Unterricht.

Mechanismus. Mechanisch ist der Unterricht, wenn er sich beschränkt auf ein bloses gedankenloses Beibringen gewisser Kenntnisse (nicht Einsichten), auf ein bloßes Gewöhnen zu verschiedenen Geschicklichkeiten und Fertigkeiten, ein bloßes Anfüllen des Gedächtnisses mit leeren unfruchtbaren Worten und unverstandenen Regeln, ohne daß dabei die eigene Geisteskraft des Kindes angeregt und beschäftigt, geweckt, geübt und gestärkt wird. Bei einem solchen Unterricht weiß der Mensch sich mit seinem eigenen Verstand nicht selbst zu helfen und das Erlernte nicht verständig anzuwenden; er weiß nur das Wenige, wozu er abgerichtet worden ist und kann sich in der Folge nicht selbst

zu recht finden, nachhelfen, denn er wird in seiner Geistesbildung zurückgehalten und schrumpft in sich selbst zusammen. — Aus allen Schulen und aus allen Lehrgegenständen soll daher der Mechanismus entfernt bleiben und dafür der Unterricht ein bildender, geistaufregender und stärkender seyn. Dahin geht das bessere Streben unserer Zeit. Das Kind soll nicht ewig an den Krücken gehen, sondern seine Füße selbstständig gebrauchen lernen. Wenn jedoch früher beinahe sämmtlicher Unterricht ein rein mechanisches Eindressiren war, wobei Verstand und Herz gar nicht berücksichtigt wurden, so gieng man in neuerer Zeit öfters auf das andere Extrem über und verbannte das Mechanische ganz aus dem Unterricht, ohne zu bedenken, daß ein gewisser Mechanismus stets mit dem Unterricht verbunden werden müße. Der gute Erfolg nämlich des Unterrichts, besonders in einzelnen Fächern ist davon abhängig, daß man einübt und zur Fertigkeit bringt, was dem Schüler deutlich geworden und von ihm begriffen ist. Der Lehrer erschwert sich sein Geschäft nicht wenig, wenn er immer und allein den Verstand seiner Schüler in Thätigkeit setzt, ohne das Gedächtniß und die Phantasie in Anspruch zu nehmen und dadurch das Begriffene zum Eigenthum der Seele zu machen. Die kleinmüthige Besorgniß, sagt Wilmsen, daß durch ein strenges Einüben und Wiederholen der Unterricht seinen Reitz verliere, der Lerneifer des Schülers erschlaffe, die Seele an Ideen verarme, die Zeit verloren gehe — verschwindet, wenn man den Zweck des Unterrichts erwägt und die Nothwendigkeit, daß alles Gelernte zur Fertigkeit werde, und sich so tief einpräge, so innig mit allem übrigen Eigenthum der Seele vereinige, daß es derselben in jedem Augenblick zu Gebote stehe. (Siehe hiezu Didactik).

Melodik. Melodik ist derjenige Theil der Volksschulgesanglehre, welcher das Treffen der Töne und die Tonfolge betrifft.

Messen. Es kann besonders für die Schüler, welche ein Handwerk erlernen wollen, bei dem es etwas zu messen giebt, sehr nützlich seyn, wenn sie in der Schule nicht bloß nach der Formenlehre im Erkennen, Bilden und Nachzeichnen der Formen unterrichtet und geübt werden, sondern auch eine für sie zureichende Anleitung zum Ausmessen und Berechnen verschiedener Körper erhalten. Sie müßen zu dem Ende mit den verschiedenen Arten der Maße (Längen-, Flächen- und Kubikmaß) und deren Bezeichnung durch Striche, über den verjüngten Maßstab, mit dem Verfahren beim Ausmessen selbst und dem

Gebrauche seiner Maße zum Berechnen der Körper, ihres Inhalts u. s. w. bekannt gemacht und hinlänglich geübt werden.

Literatur.

v. Türk Leitfaden zur Formen- und Größenlehre. 4. Aufl. Mit 20 Kupfertaf., 1830. 1 Thl. 18 Gr. — Graßmann, Raumlehre für Volksschulen. Berlin, 1824. 2 Thle. — Sickel, prakt. Formenlehre ꝛc. Quedlinb., 1824. 20 Gr. — Ramsauer, Formen-, Maß- und Körperlehre. Stuttg., 1 Rthlr.

Methode. Das Wort ist abgeleitet von dem griechischen μεθοδος (im Lateinischen via et ratio) und heißt wörtlich übersetzt Mit-Nach-, Nebenweg. *) Methode bezeichnet also im Allgemeinen den Weg oder die Art und Weise, wie man etwas zu erforschen, zu erreichen sucht, im Besondern aber ein auf bestimmte Regeln gegründetes Unterrichtsverfahren. Da die Unterrichtsmethode nicht immer nach den bestehenden oder richtiger, oft nach gar keinen Regeln eingerichtet ist, so spricht man auch von einer schlechten oder falschen Methode und sagt, es habe Jemand gar keine Methode, wenn sein Verfahren ganz regellos ist.

Auf eine gute, den kindlichen Anlagen und ihrem Entfaltungsgang, so wie der Natur des Gegenstandes angemessene Methode kömmt Alles an, und da es der Zweck des Unterrichts ist, vereint mit der Erziehung, das Kind zur Würde des Menschen zu erheben, es mit allen Einsichten und Kräften auszustatten, wodurch diese Würde behauptet werden kann, so kann es nicht gleichgültig seyn, auf welche Art und in welchem Grade der Unterricht dazu mitwirkt, ob er die Anlagen des Kindes pflege und entwickele, oder sie in trägem Mechanismus und in einseitiger Bildung des Gedächtnisses oder des Verstandes untergehen lasse. — Weil also die Methode darin besteht, die Regeln zu befolgen, welche aus dem Zweck des Unterrichts hervorgehen und sie auf jeden einzelnen Gegenstand also anzuwenden, wie es die Natur dieses Gegenstandes und die Natur des Kindes fordert — so kann es nur eine Methode oder nur einen richtigen Weg geben,

*) Wilmsen sagt: Methode ist Nachspur, Nachweg, nämlich ein Nachspüren der Natur. Schwarz: Methode heißt Mitweg, nämlich mit der Natur. Methode bezeichnet das Führen auf einem Wege, den die Natur vorschreibt, und Unterrichtsmethode ist das Verfahren der bildenden Wirksamkeit, wie es den Gesetzen der Entwicklung völlig entspricht. Pölitz: Methode ist die Ordnung, in welcher die Begriffe der einzelnen Theile der menschlichen Erkenntniß dem anzuregenden Verstand dargeboten und mitgetheilt werden.

der am besten und schnellsten zum Ziele führt *) und dieser ist derjenige, auf welchem das Kind ohne Zwang und Gewalt, gerade so, wie die Natur des menschlichen Geistes es erfordert, folglich mit Freiheit und Selbstthätigkeit vorwärts geführt wird. Der Lehrer also, welcher der Natur in ihrem Entwicklungsgang auf die Spur zu kommen sucht und dieser Spur getreulich und verständlich folgt, wird auf dem rechten Weg seyn und methodisch verfahren. Doch darf er deßhalb nicht wähnen, den absolut richtigen und einzig wahren Weg gefunden zu haben, denn jede Lehrart, die sich als die einzige, naturgemäße, also als die wahre Methode ankündigt, kann nur als eine mehr oder minder glückliche Annäherung zu derselben betrachtet werden, selbst dann, wenn ihre Wirkungen ausgezeichnet groß und in ihrer Art einzig sind; denn sie ist Menschenwerk und die Zeugnisse aller Jahrhunderte lehren, daß dem Menschen es versagt ist, die Wahrheit ganz rein von Irrthum zu finden. Die Aufgabe also, eine absolute Methode, deren Schematismus unter allen Umständen, für jeden Lehrer und Lehrstoff der beste und einzig richtige seyn müße, zu erfinden, läßt sich nicht lösen, da wohl die Theorie absolute Prinzipien, allgemeine Grundsätze aufstellen, die Praxis aber nur so viel davon brauchen kann, als den Umständen und Personen, von denen sie abhängt, angemessen ist. Aber schon als Verfahrungsweisen, die der wahren Methode sich nähern und verjährte Fehlgriffe glücklich vermeiden, alte, vielbetretene Umwege als Umwege erkannt, und einen kürzern, naturgemäßern Weg eingeschlagen haben, sind die so genannten neuen Methoden höchst prüfungs- und annehmungswerth, so wie als Gährstoff, der in die todte Masse Bewegung und Leben bringt, als Anregungen des Nachdenkens, besonders für solche, die sich lange von gewissen Autoritäten zu Abwegen haben verleiten lassen; endlich als Mittel, diejenigen zur Erkenntniß zu bringen, welche durch Dünkel und Eitelkeit in eine pädagogische Blindheit verfallen waren. Die Geschichte des Unterrichts stellt eine lange Reihe der traurigsten, seltsamsten und oft unbegreiflichsten Verirrungen auf, und lehrt, daß die gescheutesten, gelehrtesten und gewandtesten Schulmänner oft durch

*) Wenn auch nicht immer am bequemsten. Der kürzeste und sicherste Weg wird nämlich nicht selten rauh und ungebahnt seyn und es wird demnach nicht immer auch Kraft gespart, wo Zeit erspart wird. Auch auf dem kürzesten Weg stellen sich Schwierigkeiten in Menge ein und wer nur nach dem bequemsten Wege frägt, wird schwerlich den rechten finden, oder doch oft in Versuchung kommen, diesen wieder zu verlassen.

ihr ganzes Leben diesen Verirrungen getreu blieben. Zu diesen Verirrungen gehört u. a., daß man keinen Anfangspunkt und keine Unterrichtsstufen hatte, daß man das Gedächtniß mit Sachkenntnissen anfüllte, die in gar keiner Beziehung zur Bildung standen, daß man die Unterrichtsgegenstände weder in irgend ein Verhältniß, noch in eine Verbindung brachte und das ganze Wissen also zu einer Vorrathskammer machte, in der Alles durch einander lag; daß man dem eigenen Urtheil und dem eigenen Nachdenken des Schülers keinen Platz und Wirkungskreis anwies, daß man den Religionsunterricht in einen eitlen Gedächtnißkram verwandelte, die Bibel auf allerlei Art als Unterrichtsmittel mißbrauchte, bald nur auf die Ausbildung dieses oder jenes Seelenvermögens allen Werth legte u. s. w.

Eben diese Geschichte lehrt, daß die, unter dem prahlenden Namen neuer Methoden angekündigten Verfahrungsweisen, bei dem Unterricht zwar im Anfang überraschende und erstaunungswürdige Resultate hervorbrachten, aber in der Folge, als sie nachgeahmt und eingeführt wurden, nie das leisteten, was sie bei ihrem Urheber geleistet und mithin wieder in Vergessenheit geriethen. Hieraus geht deutlich hervor, daß der Erfolg einer sogenannten neuen Methode oft nur in der Persönlichkeit des Urhebers seinen Grund hatte, daß sie leistete, was er, nach seiner subjectiven Ansicht des Unterrichts forderte und wollte, und daß die glänzenden Resultate vorzüglich in seinen persönlichen Eigenschaften und in dem rastlosen, lebendigen und glühenden Eifer, in der hartnäckigen Geduld, und in der unerschütterlichen Ausdauer, ihren Grund hatten, nicht aber darin, daß er dem Entwicklungsgang der Natur auf die Spur gekommen war. Wie nun die persönlichen Eigenschaften eines Lehrers einen außerordentlichen Erfolg seiner Verfahrungsweise bewirken können, so auch können sie bewirken, daß eine, in der That zweckmäßige Unterrichtsweise, wenn ihr keine vortheilhafte Persönlichkeit zu statten kömmt, als unwirksam und sehr mangelhaft erscheint, und ohne Grund verworfen wird. Darum liegt Alles daran, daß die Methode sich zeige als ein, in dem Ganzen des Unterrichts herrschender, guter Geist, als eine alles belebende und durchdringende Kraft, und darum erregt es Verdacht gegen die Zweckmäßigkeit einer Methode, wenn sie einen zu großen Werth auf neu erfundene Unterrichtsmittel setzt und alle bisherigen absprechend verwirft und verurtheilt; wenn ferner nicht alle Unterrichtsgegenstände durch sie neues Licht und bessere Anordnung erhalten, wenn der Urheber und die Verfechter der Methode mit vornehmer Miene auf alle,

die nicht ihres, wie sie meinen, alleinseligmachenden Glaubens sind, herabschauen, denn die Wahrheit wird nur von den Demüthigen erkannt. Es kann ferner in einer Methode nicht Wahrheit seyn, welche den Unterricht in stehende Formen zwängt, die Freiheit des Geistes verletzt, deren Verfechter sogleich über Verfälschung schreien, wenn man diese Formen verwirft oder verändert.

Gerade darum vielmehr, weil die wahre Methode nur der gute Geist ist, der das Ganze des Unterrichtes beherrscht, den Unterricht zu einem wirksamen Bildungsmittel des Verstandes und des Herzens, jede Ausartung des Unterrichts in todten Mechanismus, jede Einseitigkeit und Einförmigkeit unmöglich macht, und den Lehrer von allen Fesseln des Vorurtheils, der Gewohnheit und des Herkommens befreit; eben darum vergönnt sie nicht nur, sondern fordert sogar eine große Verschiedenheit der Anwendung, und die Rechtmäßigkeit solcher Veränderungen ist schon durch die so sehr abweichenden Anlagen und Kräfte der Schüler begründet, so daß z. B. ein Unterrichtsweg, auf welchem ein mit Phantasie begabter Schüler leicht zum Ziel kömmt, den an Phantasie armen nie, oder höchst langsam zu demselben führt.

Der sichere Prüfstein der Methoden ist also nicht gerade der ausgezeichnete Erfolg, mit welchem ihr Urheber sie anwendet, besonders wenn dieser Erfolg nur bei einigen Gegenständen des Unterrichts sichtbar wird; sondern vielmehr die Freudigkeit der Schüler, ihre steigende Lust und Liebe zum Unterricht und die Sicherheit, mit welcher sie alles wissen und können, worin sie unterrichtet werden, die gleichmäßigen Fortschritte, die sie in allen Gegenständen des Unterrichtes machen, ohne daß sich hiebei eine Abrichtung zeigt.

Die Hauptsache bleibt immer, daß die Methode der Geist in dem Ganzen, daß sie das Allgemeine, das Gesetz ist, wodurch der Unterricht nothwendig bildend seyn muß. Dieses Gesetz muß der Lehrer in sich aufgenommen haben, es muß lebendig in ihm seyn, völlig eins geworden mit seiner Person, und so muß es sich in seinem ganzen Geschäft aussprechen. So tief der Lehrer noch unter dem Gesetz steht, so weit ist er noch von der Vollkommenheit entfernt.

Bei der Methode kömmt es weniger auf die Form, in die sie eingekleidet ist, und welche sehr verschieden seyn kann, als vielmehr auf den Geist an, mit dem sie erfaßt und behandelt wird. Sie ist in jeder Einkleidung nur dann gut, wenn sie ein Geist durchdringt und belebt. Der unterrichtet also nicht, welcher blos nach dieser oder jener Lehrweise, (die er nur gleichsam mit den Händen ergriffen hat, und

bei der er nur mechanisch verfährt) unterweiset, sondern derjenige, welcher bildet, es geschehe dieß nun nach dieser, oder jener Methode. Die wahre Methode ist also nicht die oder jene, sondern die bildende, welche den ganzen Menschen gleichmäßig, welche Kopf und Herz zugleich bildet, welche die ganze Kraft, die im Menschen liegt, vollständig und gleichzeitig entwickelt und dadurch ein Gleichgewicht aller Seelenkräfte herstellt, eine völlige Harmonie ins Leben bringt. Diejenige Verfahrungsweise nun, welche diesen Zweck am vollkommensten und schnellsten erreicht, ist auch die beßte; der Unterricht wird aber um so bildender, je naturgemäßer er ist, folglich ist auch die Methode die beßte, und nähert sich der wahren, idealen, am meisten, welche der Natur abgelernt ist und welche in der Entwicklung des Menschengeistes mit der Natur von Stufe zu Stufe gleichen Gang geht.

Eine solche naturgemäße, allgemein bildende Methode existirt aber nicht in irgend einer Schule, sondern sie liegt im Lehrer und man kann deßhalb nicht von der frankischen Schule, nicht von der der Humanisten, der Philantropen, der Eklektiker sagen, daß sie die wahre Methode beßitzen. Der Eklektiker, der Humanist, der Philantrop, der Lehrer der frankischen Schule kann sie haben, der eine so gut, als der andere, aber an der Schule haftet sie nicht. Der Weg, den Dieser oder Jener einschlug, kann den, der ihm folgt, höchstens eher zum Ziel führen, es können aber Hunderte denselben Weg gehen, den andere vorzeichneten und doch nicht zum Ziel kommen, weil die wahre Methode nicht in der Form, im Buchstaben existirt, sondern nur da ist, wo sie in der Anwendung als Geist sich offenbart, weil sie zu sehr durch die Persönlichkeit und Individualität des Lehrers bedingt ist. Es ist somit ein großer Fehlgriff, die Einführung einer Methode in den Schulen durch Befehle erzwingen zu wollen, da das Gelingen auch der beßten Methoden hauptsächlich von dem Grad der Geschicklichkeit, Ueberzeugung und Willigkeit des Lehrers abhängt, der sie anwenden soll und für solche, denen Lust und Fähigkeit abgeht, neue Formen anzunehmen, diejenige Methode die zweckmäßigste ist, welche sie schon inne haben.

Liebe zum Unterricht lehrt die beste Unterrichtsweise und führt allein zur wahren Methode. Ohne sie ist der Lehrer, selbst bei aller Gelehrsamkeit, zum Bildner verdorben und hieraus erklärt es sich, warum es der Lehrer so wenige, der Abrichter so viele giebt.

Die Methode muß die eigene Praxis und die Liebe lehren und ein

gebildeter Geist wird bei ihr und bei genauem Studium der Natur und des Menschen um so sicherer sich ihr nähern. Jeder strebe nur dahin, seinen Unterricht bildend zu machen und lehre, damit er dieß erreiche, naturgemäß. Er unterrichte nach der Weise, die er für die bildsamste hält und die ihn am leichtesten, so wie am kürzesten zum Ziel führt, gleichviel dann, ob er sie selbst erdacht, oder von andern angenommen habe, ob sie alt oder neu, ob sie gepriesen oder getadelt sey. Nur nehme Keiner auf bloße Autorität etwas an, halte es darum für einzig gut und unverbesserlich, weil es von diesem oder jenem Pädagogen herrührt, glaube darum das Rechte getroffen zu haben, wenn er blindlings nachgeht, sondern prüfe und behalte das Beßte. Er wähle sich die Natur zum Vorbild, lausche ihr ihre Geheimnisse ab, folge ihr auf Tritt und Schritt nach und lasse die Liebe in sich nicht erkalten — dann wird jeder für sich die wahre Methode finden und im wahren Sinn des Worts Lehrer seyn.

Soll eine gute Schulmethode recht wirksam werden, so muß sie aber auch alle äußern Mittel und Einrichtungen zur Erhaltung der äußern und disciplinarischen Ordnung, zur Belebung des Fleißes und zur Vereinigung der nach Fähigkeit und Kenntniß zusammen gehörigen Schüler in Anspruch nehmen. So gar vieles beruht auf einer zweckmäßigen Klassification der Schüler, auf einer richtigen Feststellung der Haupt und Nebenkurse des Unterrichts für jede Schülerabtheilung, des Lehrplans, des Lections- und Stundenplans.

Wenn man die Methode in ihren Bestandtheilen betrachtet, so sind die Hauptpunkte, auf welche es bei derselben vorzüglich ankömmt, folgende vier:

1) Der Lehrgang oder die Anordnung des Unterrichtsstoffes theils im Ganzen, theils in Hinsicht auf jedes einzelne Lehrfach, nach einer festgesetzten elementarischen Reihenfolge.

2) Die Lehrform oder die Art des Vortrags, deren sich der Lehrer bedient.

3) Der Lehrton oder die Manier des Lehrers, sofern sie in seiner Persönlichkeit seinem Charakter, Sinn, Sitten u. s. w. liegt.

4) Der Lehrapparat, d. h. alle die Hilfsmittel und Materialien zur Erleichterung eines zweckmäßigen Unterrichts und zur Verdeutlichung dessen, was gelernt werden soll. (Vergleiche alle diese Artikel.)

Methodik. Methodik, Methodologie, ist die Lehre von der beßten methodischen Ertheilung des Unterrichts. Die allgemeine Metho-

lik trägt die Regeln für die Art und Weise des Unterrichts vor, welche für jeden möglichen Unterrichtszweig gelten, die besondere wendet diese Regeln auf die besondere Lehrgegenstände an und giebt noch besondere Regeln, die aus der Natur des Lehrgegenstandes oder aus der Beschaffenheit der zu belehrenden Subjecte folgen.

Wie wichtig die Elementar-Methodik sey, lehrt die Erfahrung augenscheinlich und liegt in der Natur der Sache. Denn sey der Gegenstand noch so reich an Elementarstoff und schön an sich, noch so anziehend für das Kind, so wird doch alle Mühe des Lehrers, die Sache dem Schüler beizubringen, vergeblich seyn, wenn er seinen Gegenstand nicht in der Ordnung zu behandeln und der kindlichen Kraft so anzupassen weiß, daß sie ihn ergreifen und zu ihrem völligen Eigenthum machen kann. Diß kann aber nicht schon jeder, der ein Unterrichtsfach tüchtig erlernt hat und etwas ganz anderes ist es, selbst etwas zu wissen und dasselbe andern gründlich mittheilen. Bei ganz gleichen Kenntnissen in einer und derselben Wissenschaft kann einer ein sehr schlechter, der andere ein ganz vorzüglicher Lehrer seyn, je nachdem die Methode des einen oder des andern gut oder schlecht ist.

Soll aber das Verfahren beim Unterricht das richtige seyn, so muß der Lehrer die Regeln für die Art und Weise des Unterrichts kennen, verstehen und gehörig anwenden lernen.

(Siehe hiezu die Literatur im Artikel Didactik.)

Methodisch. Bezeichnet 1) der Methode getreu, besonders im stufenweisen Fortgang vom Leichtern zum Schwerern, 2) dem System getreu, systematisch, schulgerecht, wissenschaftlich, 3) nach bestimmten Regeln oder Grundsätzen.

Moralische Bildung, siehe Bildung.

Moralisches Gefühl, Bildung. Hier ist die Aufgabe: das Unbestimmte und Unsichere der ersten sittlichen Empfindungen bestimmter und sicherer zu machen, den Regungen des Bösen entgegen zu arbeiten und so dem sittlichen Charakter auch im Gefühl eine Unterstützung zu verschaffen. Das erste Hilfsmittel hiezu ist das Beispiel. Was Kinder von denen, welche sie achten und lieben, beständig thun sehen, davon urtheilen sie bald, man müsse es thun. Ein beständiger Anblick ungerechter Handlungen, Bedrückungen, Mißhandlungen untergeordneter Personen, läßt entweder das Gefühl des Unrechts gar nicht erwachen, oder stumpft das bereits erwachte ab, so wie im Ge-

gentheil das Gefühl von Kindern, die stets unter Beispielen von Gerechtigkeit und Humanität aufgewachsen, sich gegen Alles Unrechte empört. Zweitens benütze man wirkliche Lagen des Lebens, worin Kinder aufgefordert werden, das Recht vom Unrecht in der That zu unterscheiden, folglich vorläufig beurtheilen, was in dem vorliegenden Falle zu thun sey und nach dem Grade des sittlichen Werths ihrer Handlungen, richte sich dann der Grad des Wohlgefallens, welches man sie durch Billigung und Aufmunterung bemerken läßt. Durch öftere Wiederholung pflichtmäßiger Handlungen, werden sie dem Kind zur Gewohnheit, und sein Gefühl sagt ihm nach und nach, wie man handeln müsse, ohne daß es nöthig ist, das Kind erst anzuweisen. Drittens wird das moralische Gefühl cultivirt, indem man das Gewissen der Kinder wach erhält, da das Gewissen nichts anders ist, als das innere Urtheil über den sittlichen Werth seiner Handlungen und was man verdient oder verschuldet habe.

Wenn man daher das Kind, je nachdem es gehandelt, in dem Zustand innerer Zufriedenheit mit sich selbst oder der Unzufriedenheit, Schaam und Reue zu erhalten, auch wohl diese Empfindungen noch zu verstärken sucht (was aber vorsichtig geschehen muß), so bildet man unfehlbar das moralische Gefühl.

Moralische Erziehung, siehe sittlichen Charakter.

Moralische Heilkunde. Unter moralischer Heilkunde versteht man den Inbegriff aller Regeln und Grundsätze, nach denen die, bei der Erziehung der Jugend, an jedem Kinde mehr oder weniger sich herausstellenden und als krankhafte Geistes- und Gemüthszustände und Verirrungen einzelner Kräfte und Triebe sich kund gebenden Unarten, und schlimmen Neigungen der Kinder beseitigt werden können und sollen; ein Inbegriff von Grundsätzen, die auf eine tiefe Seelenkunde und genaue Kenntniß aller Gemüthszustände auch in ihren Wechselswirkungen gegründet sind.

So wie der Mensch nun einmal ist und unter den verschiedensten Verhältnissen geboren wird und heranwächst, erleidet die naturgemäße Entwicklung desselben an Körper und Geist mannigfache Störungen, in dem der sich selbst überlassene Bildungstrieb sich in Unarten verirrt, oder diese durch den Nachahmungstrieb sich vergrößern. Für den Erzieher ergiebt sich hieraus von selbst das Geschäft, nicht nur das Eintreten solcher Störungen und Verirrungen zu verhüten, sondern auch die einmal eingetretenen abnormen Zustände wieder zu heben, und

dieß ist das Geschäft der pädagogisch moralischen Heilkunde. Von selbst leuchtet es ein, daß die ersten Bedingungen zu einer wirksamen Heilung jener moralischen im Geiste gegründeten Krankheiten, genaue Kenntniß der Quelle und Natur der Krankheit, ein tiefer Blick in den Zusammenhang der Uebel, sowie eine unermüdliche Geduld und eine weise und vorsichtige Wahl der Heilmittel sind, um nicht etwa ein Uebel durch Erzeugung eines andern auszurotten.

Die moralische Heilkunde befolgt im Allgemeinen denselben Gang, wie die physische, und erster Grundsatz muß es immer bleiben, das Uebel an seiner Quelle anzugreifen, daher ist das erste Geschäft der Heilung, das dem Bösen entgegengesetzte Gute in der Seele zu pflanzen und es so stark zu machen, daß es dem Bösen nicht nur entgegenwirkt, sondern dasselbe auch überwältigt. Dieß wird aber nur dadurch erreicht, daß man die Thätigkeit der Seele von dem Bösen ab und auf das Bessere richtet, das Wohlgefallen an diesem weckt und damit der Neigung selbst den Zugang und Kraft und Nahrung abschneidet. Man glaube ja nicht, daß fehlerhafte Neigungen dadurch unterdrückt werden, daß man ihren einzelnen Aeußerungen widersteht. Gehemmt werden sie zwar, aber nicht zerstört, und dieß Letztere gelingt erst durch gänzliche Verstopfung ihrer Quellen. Ist nun aber das Gemüth für das entgegengesetzte Gute empfänglich gemacht worden, so wende sich der Erzieher an das sittliche Gefühl und suche die für das Bessere gewonnene Neigung durch moralische Beweggründe zu unterstützen und zu sichern. Leichter ist es, gegen einzelne Fehltritte des Kindes zu wirken, als fehlerhafte Neigungen auszurotten; man darf dort nur gleich der ersten Abweichung mit Strenge entgegentreten und sie selten ungeahndet lassen. Man unterscheide Vergehungen, die aus längerer Verderbniß des Herzens fliessen und solche, die durch ungewöhnliche Umstände herbeigeführt sind. Man sey recht achtsam auf das Benehmen des Kindes nach dem Fehltritte, wo es leicht zu erkennen ist, ob der gute Sinn noch der herrschende sey, oder ob er sich mehr oder weniger schon verloren habe. Im letztern Falle sind Starrigkeit, Trotz, Kälte, Leichtsinn, unfehlbare Kennzeichen. Man gedenke des Fehltritts nicht zu oft, vergesse ihn aber auch nicht zu schnell. Man lasse nach der Strafe den Unwillen und die Kälte nicht fortdauern, kehre aber auch nicht zu schnell in das vorige Verhältniß zurück, oder überhäufe gar den Bestraften mit Liebkosungen, was leicht den Verdacht eines erlittenen Unrechts erregt. Das Meiste ist immer von der Entfernung der Ursachen zu hoffen, welche den

Fehler herbeigeführt, denn so lange diese fortdauern, ist alles Ermahnen, ja sogar eine momentane Rührung, vergebens.

Wir gehen nun auf die besondern Unarten und bösen Neigungen und ihre Heilmittel über und betrachten sie nach den Hauptquellen, aus welchen sie fließen, um von diesen aus desto klarer auf die Heilung einzelner Verirrungen hinweisen zu können.

1) Die erste Quelle der dem Geschäfte der Erziehung hinderlich und störend entgegentretenden Unarten und bösen Neigungen, ist eine zu mächtige Sinnlichkeit. Sie besteht in dem Wohlwollen an angenehmen sinnlichen Genüssen und Eindrücken, und äußert sich in Kindern durch den vorherrschenden Hang zu körperlichem Wohlgefühle und durch die Abneigung gegen ernste Beschäftigungen. Schon an kleinen Kindern zeigt sich die vorherrschende Sinnlichkeit und eine stärkere sinnliche Reizbarkeit durch die Heftigkeit ihres Thuns und Begehrens, im Weinen und Schreien u. s. w. und ist anfänglich mehr thierisch, verliert sich wohl auch mit dem Erwachen der Vernunft, muß aber dennoch schon frühe gehemmt und beschränkt werden. Es entspringen aus derselben mehrere Unarten, Fehler und Verirrungen, namentlich die des Geschlechtstriebs, und es ist wichtig und folgereich, frühzeitig dagegen zu kämpfen.

Die gewöhnlichen Folgen einer zu mächtigen Sinnlichkeit sind: Unmäßigkeit, Naschhaftigkeit, Lüsternheit, Weichlichkeit und frühe Neigung zur Befriedigung des Geschlechtstriebs.

Eine zu mächtige Sinnlichkeit kann zum Theil angeboren seyn, und ihren Grund in einer zu großen Reizbarkeit des Nervensystems haben; sie kann aber auch durch eine fehlerhafte Erziehung erst hervorgerufen seyn. Um also gleich von vorne herein die Quelle aller jener schlimmen Folgen zu entfernen, beobachte man im Allgemeinen folgendes. Bemerkt man schon am Kinde einen Hang zur Sinnlichkeit, so verhüte man alles, was diese nähren kann; man vermeide alle Verzärtelung und Verweichlichung; man hüte sich jeden Wunsch des Kindes zu befriedigen (besonders verderblich ist die mütterliche oft kindisch-schwache Besorgtheit für jede Bequemlichkeit desselben), man nähre seine Phantasie nicht mit Bildern von bevorstehenden sinnlichen Genüssen. Man suche die Kinder im Gegentheil frühe abzuhärten, gewöhne sie an Beschwerden und Mühseligkeiten, stelle ihnen bei jeder Gelegenheit die rohe Sinnlichkeit als verächtlich dar und gebe ihnen warnende Exempel an Menschen, die durch eine solche grobe Sinnlichkeit ihr Lebensglück zerstörten. Man gebe

ihnen Gelegenheit mit Andern in Erduldung des Unangenehmen, der Witterung, der schlechten Kost nnd mancherlei Entbehrungen zu wetteifern, man arbeite schon frühe auf wahre Bildung des Geistes und Erweckung des Sinnes für das Schöne, Wahre und Gute hin. Bei Kindern, in welchen die Macht der Sinnlichkeit durch eine fehlerhafte Erziehung schon herrschend geworden ist, begegne man der ausgearteten Sinnlichkeit auf physischem und moralischem Wege zugleich. Man wende alle oben angegebenen physischen Mittel an, um den sinnlichen Trieb zu schwächen. Man stelle aber auch dem sinnlichen Triebe, welcher durch die körperlichen Reitze so große Macht erhält, andere Reitze entgegen, gebe dem kindlichen Streben ein anderes Ziel, über welchem sie den alten Gang vergessen, gehe aber nicht über den Kreis der kindlichen Thätigkeit und Einsicht hinaus und wähle daher auch zuerst Gegenstände sinnlichen aber unschädlichen Genusses, z. B. kindliche Spiele im Freien, mit denen man bald angenehme Beschäftigungen des Geistes verbinden kann. Sobald die Liebe für die Eine solcher Beschäftigungen erkalten will, bringt man immer wieder etwas Neues Anziehendes vor den muntern Geist, kurz, man lasse sie nicht ruhen noch rasten. Mögen auch einige Zeit wichtigere Beschäftigungen vernachläßigt werden, der sittliche Gewinn durch Entwöhnung und Befreiung von alten Fehlern ist größer, als jener geistige Verlust. Nur ganz unvermerkt lenke man in das Geistige über, erwecke den Sinn für geistige Freuden, und wenn einmal dieser Sinn lebendig ist, dann wirke man mit der ganzen Kraft moralischer Belehrung und Aufmunterung zu völliger Besiegung der Leidenschaft.

Nicht immer treten in einem Kinde alle jene oben genannten schlimmen Folgen in gleicher Stärke hervor. Oft ist eine derselben überwiegend, und neben den bisher angegebenen allgemeinen Heilmitteln, muß auf diese dann auch noch besonders gewirkt werden. Unmäßigkeit, Naschhaftigkeit, Lüsternheit und Weichlichkeit, heben sich am leichtesten durch die oben angegebenen Heilmittel einer zu mächtigen Sinnlichkeit. Den Unmäßigen gewöhne man an eine geordnete Diät, und einfache Speisen. Dem Naschhaften suche man seine Unart verächtlich zu machen und zeige ihm an Beispielen durch Naschhaftigkeit entstandenen Unglücks das Gefährliche dieser Gewohnheit, und wenn die gehörige Vorsicht dabei angewendet wird, kann man ihn sogar die schlimmen und unangenehmen Folgen der Naschhaftigkeit aus eigener Erfahrung kennen lehren. Bei dem Weichlichen arbeite man auf Abhärtung und Stärkung seines Körpers hin,

gewähre ihm mit Festigkeit und strenger Consequenz keine unnöthige Bequemlichkeit, suche ihn in Gesellschaft rüstiger und kräftiger Gespielen zu bringen, ihm dadurch seine Unart lächerlich zu machen und in ihm das Gefühl eigener Kraft zu erwecken.

Die höchste Aufmerksamkeit aber richte der Erzieher auf den stärksten der sinnlichen Triebe, den Geschlechtstrieb.

2) Die zweite Hauptquelle des sittlichen Uebels, das man bei Kindern wahrnimmt, ist die Flüchtigkeit der Gefühle und der Hang zu stetem Wechsel der Empfindungen, oder die natürliche Lebhaftigkeit der Kinder.

Gesunde wohlorganisirte Kinder äußern auch frühe Kraft und Leben, es muß daher Eltern und Erziehern nichts willkommener seyn, als wenn sich in ihnen ein reges Leben offenbart. Die Erziehung verbanne daher alles, was die natürliche Lebhaftigkeit unterdrückt, sie bemühe sich vielmehr, dieselbe zu erhalten, den Trieb nach Thätigkeit zu stärken und ihm angemessene Gegenstände zu verschaffen. Weder Körper noch Geist werde in Fesseln gelegt. Man lasse die Kinder nie zu lange stillsitzen, oder bei ernsthaften Beschäftigungen ausdauern. Lenksamkeit, Willigkeit, Fleiß, Wohlwollen, gefällige Dienstfertigkeit, schnelles Gefühl für das Gute und Schöne seyen die Zierden der Jugend, die in der natürlichen Lebhaftigkeit ihre Unterstützung finden. Dieselbe Lebhaftigkeit ist aber auch die Mutter vieler Fehler und Unarten, die keineswegs unbeachtet bleiben dürfen. Hauptfolge derselben ist der Leichtsinn mit allen seinen Unarten und Mängeln, Flatterhaftigkeit, Vergessenheit, unordentliches unstätes und ungeduldiges Wesen, Zerstreutheit und Flüchtigkeit beim Lernen, Nachläßigkeit in der Kleidung, Unachtsamkeit in ihrem Betragen und Unmanierlichkeit in der Gesellschaft. Dem Leichtsinne mit allen seinen Folgen wehrt man nur durch frühe Gewöhnung und, wo diese nicht ausreicht, durch Anwendung von Gewalt und strengern Züchtigungen, die nirgends so oft nöthig seyn möchten, als gerade bei diesem Fehler. Flatterhaftigkeit, Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit beim Unterrichte suche man durch strenges Anhalten zur Aufmerksamkeit und Fixirung der Gedanken auf einen Gegenstand zu heben. Das Auge des Flüchtigen fliegt über Alles leicht weg, und betrachtet daher die Gegenstände nur obenhin; oft scheint er sogar aufmerksam zu seyn, ohne auch nur ein Wort von dem gehört zu haben, was der Lehrer ihm sagte. Das Gedächtniß nimmt daher das Gehörte nicht

fest genug, oder auch gar nicht auf, und selbst das Aufgenommene ist in einigen Tagen gänzlich vergessen, so leicht auch der Flüchtige oft faßt. Hier ist es die Aufgabe des Lehrers, Interesse für das, was er sagt, erwecken zu können, denn dieß allein macht auch den Leichtsinnigen aufmerksam und thätig, nur suche er das Interesse am Unterricht nicht durch steten Wechsel und flüchtiges Wegeilen von einem Gegenstande zum andern, als vielmehr durch ein stetes Fortschreiten und genaues Anknüpfen des Bekannten an das Unbekannte zu erwecken, denn Ersteres wird der Leichtsinn eher förderlich als hinderlich seyn. Dabei hüte man sich jedoch auch, von leichtsinnigen und flüchtigen Kindern zu viel auf einmal zu fordern, spanne ihre Kraft nicht fortwährend an, weil sie leichter, als andere ermüden, sondern man gönne ihnen öftere und längere Erholung, doch immer nur nach vollständiger und recht gemachter Arbeit. Man beharre stets fest und consequent auf seiner Forderung und wende, wo der gute Wille fehlt, körperliche Strafen an. Bei den Vergeßlichen, Unordentlichen und flüchtig Arbeitenden begnüge man sich nicht damit, ihn zu ermahnen und zu erinnern, wohl auch von Zeit zu Zeit zu strafen, ohne darauf zu bestehen, daß das, was zu ändern ist, auf der Stelle geändert werde. Wer etwas vergessen hat, muß sogleich den Weg noch einmal machen; wer etwas aus Unordnung verloren hat, muß gezwungen werden, so lange zu suchen, bis er es findet, und den, der eine Arbeit flüchtig gemacht hat, nöthige man, wenn auch durch stufenweise wiederholte Züchtigung, dieselbe noch einmal und so oft wieder zu machen, bis sie so gut ist, als er sie machen kann. Unstetes Wesen und Ungeduld bei den Arbeiten und Beschäftigungen entsteht gewöhnlich aus mangelndem Interesse an der Sache, oder weil man im Anfang der Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit zu sehr nachgesehen hat. Auch hier kann also nur die Fähigkeit des Lehrers helfen, Interesse an der Sache nicht durch Erleichtern, sondern durch verhältnißmäßiges Anstrengen zu erwecken. Die Lebhaftesten werden dann gerade die Unermüdetsten seyn. Weniger strafbar und mit Vorsicht zu behandeln, sind Unmanierlichkeit und Unbesonnenheit. Wenn die Letztere Kinder oft veranlaßt die Wahrheit ungescheut zu sagen, wo sie nicht am Platze ist, so hüte man sich, sie deshalb strenge zur Rede zu stellen und sie so zur Falschheit und Heuchelei anzuhalten. Erstere dulde man nicht, wo sie in Rohheit ausarten will, suche die Kinder aber auch nicht zu Marionetten zu bilden und sie so nur noch unerträglicher zu machen.

3) Die dritte Hauptquelle des moralischen Uebels ist der Hang zur Trägheit, unter welcher alle und jede Art von Unarten begriffen wird, in denen sich Mangel an kindlichem Frohsinn und an natürlicher Lebhaftigkeit offenbart. Es gehören also hieher nicht nur Hang zur Unthätigkeit, Faulheit und zum Müssiggang, sondern auch mürrisches Wesen, Verdrossenheit, Launenhaftigkeit, Kaltsinn, Furchtsamkeit, Feigheit und Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit.

Hang zur Unthätigkeit, Behagen am Stillesitzen, Scheu vor Anstrengung und Arbeit, befehlhaberisches Wesen und Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit haben ihre Ursache meistens im Körper und in der Beschaffenheit des Temperaments. Es leuchtet zwar von selbst ein, daß es in einem solchen Falle unmöglich ist, die kindliche Natur umzuwandeln, doch aber kann verhütet werden, daß der Hang immer mehr zunehme, und ehe die moralische Heilkunde hier etwas leisten kann, müssen die körperlichen Hindernisse beseitigt seyn. Hat man auch Beispiele, daß sehr schwerfällige, langsame Kinder in spätern Jahren ihre ganze Natur gleichsam verändert und die frühere Schwerfälligkeit mit großer Lebhaftigkeit verwechselt haben, so sind diese nur selten und die Erziehung hatte gewiß wenig Antheil an dieser Verwandlung. Eine wohlthätige Revolution in der physischen Natur, wodurch irgend ein früherer Krankheitsstoff entfernt wurde, hatte wohl das Meiste bewirkt. Liegt also der Grund in einer krankhaften Disposition des Körpers, so muß man vorerst Sorge tragen, ihn gesund zu machen, damit er regsam werden könne. Nicht immer aber liegt die Quelle dieses Hanges im Körper. Die Erfahrung lehrt, daß oft in einem sehr schwerfälligen Körper eine sehr lebendige Seele wohnen könne. Man wende zuerst physische Mittel an, sey sorgfältig in der Diät, suche solchen Kindern Veranlassung zu hinlänglicher Bewegung zu geben, führe sie in die Gesellschaft munterer Kinder ein und wirke auch durch äußere Reitze auf die Erweckung der Lebhaftigkeit. Frühzeitige Gewöhnung thut hier sehr viel, oder beinahe alles. Man gewöhnt den Menschen von phlegmatischem Temperamente meistens leichter an einen gewissen Takt des Thuns, als den, welchen sein lebhaftes Temperament bald dahin, bald dorthin zieht, und mit Allem nur gleichsam spielt, und so kommt der Langsame, den nichts aus seinem Gleichgewichte bringt, wenn er nur gut geleitet wird, meist sicherer und kampfloser zu seinem sittlichen Ziele, als der heftig Ergreifende, der Schnellaufstrebende, der in seinem Glauben an sich selbst sehr oft getäuscht

wird, bald vor- bald wieder rückwärts in seiner Sittlichkeit schreitet, und nur zu schnell vergißt, was und wohin er will. Der Phlegmatische gewöhnt sich leicht an eine gewisse Ordnung der Geschäfte und geht gern einen bestimmten Schritt, wenn auch nicht rasch, doch stets regelmäßig. Man gewöhne daher den Trägen an eine bestimmte Ordnung der Geschäfte, wobei immer das Eine streng auf das Andere folgt, so daß er nie müssig ist; man vermehre diese Geschäfte nach und nach mit Behutsamkeit und benütze ihn so in einem raschern Gang. Man sorge für lebhafte und fröhliche Gespielen; damit das Blut in schnellern Umlauf komme und der Körper mehr Gewandtheit erhalte und so wieder wohlthätig auf die Seelenthätigkeit zurückwirke. Die Scheu vor Anstrengung und Arbeit, welche in Trägheit und Unfleiß in allen Geschäften übergeht, kann durch Erweckung irgend einer Neigung, die nur durch Thätigkeit befriedigt werden kann, geschwächt werden. Je nachdem der Charakter ist, kann man dasselbe Ziel durch Erweckung des Ehrgefühls erreichen, bei wohlwollenden Gemüthern durch Beweise von Liebe und Zufriedenheit, bei Andern durch Reitzung des Erwerbstriebes, bei sehr weichlichen und bequemen Kindern durch Entbehrungen, die sie ihrer eigenen Trägheit verdanken. Jüngern Kindern mache man Alles, was sie thun, so viel als möglich interessant und gefällig. Sie schreiben besser in ein neues Schreibbuch, lesen fleißiger, wenn das Buch schön gebunden ist u. s. w. Doch halte man auch hier Maaß und Ziel, damit man sie nicht verwöhne. Befehlshaberisches Wesen, welches den Zweck hat, Andern etwas zu gebieten, nur damit sie selbst es nicht thun dürfen, lasse man schlechterdings nicht aufkommen; je bequemer sie selbst sind, desto mehr zwinge man sie, Alles selbst zu thun, und auch Andern Dienste zu erweisen. Auch im Unterrichte, wo sie oft in der Hoffnung, der Folgende werde die an sie gerichtete Frage beantworten, zu träge sind, um nur nachzudenken, lasse man ihnen nicht zu viel Zeit und dränge und treibe sie mehr, als Andere. Um den Kindern Ungefälligkeit aus bloßer Bequemlichkeit abzugewöhnen, erlasse man ihnen nie einen Dienst, dem sie sich entziehen wollen. Haben sie sehr aufmerksame und gefällige Geschwister oder Gespielen, so lasse man diese nicht aus Gefälligkeit den Dienst für jene übernehmen, sondern bestimme jedesmal genau, wer ihn zu leisten habe. Nur zuweilen frage man: „wer von Mehreren etwas thun wolle?“ und wenn der Träge dann auch nur Miene dazu macht, so nehme man diese für Ernst, bemerke seine Langsamkeit nicht und erwähle ihn zum

Lohn für seine Bereitwilligkeit zur Ausrichtung des Geschäfts, erlasse ihm aber den Dienst ja nicht, weil er doch den guten Willen gezeigt habe.

Mürrisches Wesen, Launenhaftigkeit und Verdrossenheit haben häufig auch ihre Ursache in einer schwächlichen, reizbaren Körperkonstitution. Oft zeigen sie sich bloß zu gewissen Zeiten; dann schließe man sicher auf einen verborgenen Krankheitsstoff und nehme schonende Rücksicht, ohne durch große Nachsicht andere Unarten zu veranlassen. Bricht die Krankheit aus und das Kind genesen, so sind auch alle Spuren der Verdrossenheit und der Uebellaune verschwunden. Bisweilen entsteht das mürrische Wesen aus einem dunkeln Gefühle eines augenblicklich herrschenden Mißbehagens, dessen Grund man nicht kennt, aus einem gereizten, empfindlichen Zustande, den man Laune zu nennen pflegt. Hier kann oft ärztliche Hilfe am wirksamsten heben und bessern, oder der Erzieher suche, durch körperliche Abhärtung dem Uebel entgegen zu arbeiten. Sehr oft ist aber auch der Grund jener Empfindlichkeit eine gewisse Ehrliebe, die keinen Tadel vertragen will, ein Stolz, der über Andere zu stehen wähnt. In diesem Falle beleidige man ja nicht durch zu harten Tadel, sondern erinnere freundlich und wohlmeinend, oder lasse ihre Laune ohne Einmischung vorübergehen, führe das Gemüth auf andere Gegenstände, welche von dem Grunde des mürrischen Wesens ablenken und fröhlicher stimmen; man bewahre dabei selbst den gleichen Frohsinn, dessen Erzieher so sehr bedürfen, durch welchen sie bald weckend, bald beschämend auf den Schüler wirken. Erst wenn die Ruhe in das kindliche Gemüth zurückgekehrt ist, werde das Betragen desselben auf angemessene Weise gemißbilligt. Nur derjenigen Laune, welche aus Selbstsucht entsteht, werde wie dem Eigensinn und Trotze mit Gewalt entgegengetreten.

Das mürrische Wesen erscheint bisweilen auch als herrschende Gemüthskrankheit, und in diesem Falle ist es schwerer zu heilen. Aufheiterung, Zerstreuung und freundliche Behandlung sind fast die einzigen sichern Heilmittel. Wollen diese nicht wirken, so behandle man das Kind ebenso unfreundlich, wie es selbst Andere behandelt, um dasselbe fühlen zu lassen, wie widerlich sein Betragen seye; aber man lasse es auch die angenehmen Folgen der wiederkehrenden Freundlichkeit empfinden. Damit es aus dem Contraste den Werth der letztern erkennen lerne.

Aengstlichkeit, Furchtsamkeit, Feigheit haben ihre Ur-

sache im Körper, oder in solcher Behandlung. Im ersten Falle ist nur physisch zu helfen, namentlich durch Stärkung des Körpers, Vermeidung aller Beförderungsmittel der Weichlichkeit, häufige Bewegung in freier Luft bei jeder Witterung, öfteres kaltes Baden, und regelmäßiges kaltes Waschen. Im zweiten Falle errege man den Muth der Kinder; man suche sie schon früher daran zu gewöhnen, daß sie den körperlichen Schmerz nicht zu hoch nehmen. Man mache nicht so viel Lärmens, wenn sie fallen, oder sich sonst unbedeutend beschädigen; behandle es als Spaß, wecke ihr Selbstgefühl dadurch, daß man sie lobt, wenn sie den entstandenen Schmerz nicht achten und gehe ihnen dabei selbst als Beispiel voran; wenn sie furchtsam sind, bringe man ihnen die gefürchteten Gegenstände, jedoch mit Behutsamkeit vor die Augen, und zeige ihnen bei vorkommenden Fällen deutlich die Thorheit ihrer Furcht; man gewöhne sie überhaupt, vornämlich durch körperliche Uebungen, dem Schwierigen mit Muth entgegen zu gehen, nur gehe man auch hierin nicht zu weit, und veranlasse sie nicht, alles, auch ihre Arbeiten und so manche gefährlichen Versuche allzuleicht zu nehmen.

4) Die vierte Hauptquelle, aus welcher die bei weitem meisten und bedenklichsten Untugenden des Kindes entspringen, ist der früherwachende Egoismus, die alles an sich reissende allzu mächtige Selbstliebe. Die egoistischen Triebe müssen von frühem an eine entscheidende Macht in dem Kinde gewinnen, denn vom frühesten Momente seines Lebens an hat es ja nur Bedürfnisse für sich und sein Leben, die durch andere befriedigt werden, es sieht alle um sich her beschäftigt, ihm zu dienen und ihm zu geben, was es nöthig hat. So wird die Selbstsucht von Jugend auf genährt und es entstehen aus ihrer Uebermacht theils im allgemeinen, theils in den besondern selbstsüchtigen Trieben: Empfindlichkeit, Eigensinn, Widerspruchsgeist, Trotz, Zorn, Widerspenstigkeit, Halsstarrigkeit, Kälte, Gefühllosigkeit, Eitelkeit, Stolz, Einbildung, Herrschsucht, Zanksucht, Schaden-Freude, Bosheit, Tücke, Grausamkeit, Neid, Geiz, Eigennutz, Habsucht, Lügenhaftigkeit, Unbescheidenheit und Undankbarkeit.

Empfindlichkeit entsteht aus einer zu großen Reizbarkeit der Kinder. Ist es zwar immer ein gutes Zeichen, wenn Kinder reizbar sind, so kann doch das Uebermaß sehr unangenehme Folge haben. Daher ist auch Empfindlichkeit, so lange sie nicht in Wider-

spruchsgeist, Ungehorsam, Hartnäckigkeit und Trotz ausartet, durchaus nicht als Zeichen eines bösen Charakters zu betrachten; und es ist immerhin besser, wenn Kinder über Tadel und Verweise empfindlich werden, als wenn sie diese nur mit halben Ohren hören, und sie fast spurlos an sich vorübergehen lassen. Man hüte sich daher das Empfindlichwerden an sich ihnen zum Vorwurfe zu machen, man scheine dasselbe lieber gar nicht zu bemerken, denn eine solche Selbstbeherrschung, welche die Gerechtigkeit des Tadels tief fühlt, das schmerzliche Gefühl sogleich unterdrückt und unmittelbar daran den Entschluß zur Besserung knüpft, kann von der Jugend am allerwenigsten erwartet werden. Nur die Empfindlichkeit und Schwäche des Verstandes, das übelnehmende Wesen, das entweder aus Stolz, der durchaus keinen Tadel ertragen will, oder aus Argwohn entsteht, ist eine böse Unart und verdirbt den Charakter. Diese muß man bald dadurch zurechtweisen, daß man sie von ihrem Unrechte überführt, oder muß sie durchgreifend zur Besinnung bringen, denn je mehr man diese schwache Reizbarkeit schont, desto unerträglicher werden solche Kinder sich und andern.

Eigenen Sinn und Willen haben, ist an sich eben so wenig etwas Schlimmes, als Empfindlichkeit beim Tadel, denn die Würde der menschlichen Natur verlangt Selbstständigkeit und das höchste Ziel der Erziehung ist ja den Menschen zu einem freien Wesen zu bilden. Es ist auch kein Kind in seinen frühern Lebensjahren ohne Eigensinn, nur daß er bei dem einen heftiger, bei dem andern gemäßigter hervortritt. Man achte also schon im Knaben das Streben nach Unabhängigkeit, denn er ist mehr Mensch, als der, welcher gar keinen Willen äußert. Etwas anderes ist der fehlerhafte Eigensinn, der sich zuletzt bis zum Widerspruchsgeist, Trotz, Zorn, zur Widerspenstigkeit und Halsstarrigkeit steigert. Die Quellen dieses Eigensinns mit allen seinen Auswüchsen sind bei manchen Kindern schon schwacher, körperlicher Zustand, denn der Kranke ist in der Regel eigensinniger, als der Gesunde, bei andern Schwäche des Verstandes, verbunden mit einem gewissen Dünkel; bei vielen aber auch verkehrte Behandlung. Nicht nur Verweichlichung und Nachgiebigkeit, sondern auch despotische Behandlung kann Kinder halsstarrig und trotzig machen. Zuweilen kommen auch andere Leidenschaften mit ins Spiel, wie z. B. Stolz. Auch aus Schaam, Blödigkeit und Unbeholfenheit, die es nicht anzufangen weiß, sich aus der übeln Lage heraus zu winden, kann Eigensinn entstehen.

Bei der Heilung dieſes ſittlichen Uebels alſo mit ſeinen Ausartungen befolge man den allgemeinen Grundſatz: zuerſt ſeine Quelle aufzuſuchen und es dann an dieſer anzugreifen, ſo wie ſeine Maßregeln überhaupt nach dem Grade der Stärke zu richten, den das Uebel bereits erreicht hat.

Man entferne zuerſt alle Quellen des Eigenſinnes. Man erwecke in den Kindern durch zu große Sorgſamkeit und Nachgiebigkeit gegen jeden ihrer Wünſche nicht die Vorſtellung, als ob ſie die wichtigſten Perſonen im Hauſe ſeyen, man ſeye aber auch nicht hart mit ihnen, behandle ſie nicht willkürlich, ſchlage ihnen nichts ohne Grund und nur aus Laune ab, tadle ſie nicht unnöthig und lobe ſie nicht unverdient, ſondern beobachte in allem dieſem eine ſtrenge Conſequenz.

Man fange ſchon frühe an, ſie an ſtrengen Gehorſam zu gewöhnen; gehe aber dabei nicht zu weit, ſtrebe dem Willen des Kindes nicht beſtändig gewaltſam entgegen ohne alle Gründe der Vernunft, mißhandle ſie nicht leidenſchaftlich bei jedem Ausbruch ihrer natürlichen Reizbarkeit und Empfindlichkeit, ſondern man behandle ſie wohlwollend und mit Liebe und Güte, aber ruhig und feſt. Dadurch wird auf der einen Seite der dem egoiſtiſchen Triebe entgegenſtehende Trieb des Wohlwollens und der Liebe gegen Eltern und Erzieher erregt, der dann jenem Schranken ſetzt; auf der andern Seite muß das Kind fühlen, daß es mit ſeiner Kraft und ſeinem ſtörrigen Willen nirgends ausreicht und ſich ſchlechterdings fügen muß. Man verſage immer nur zur rechten Zeit, imponire mit Blicken und wenig Worten in Ruhe und Feſtigkeit und ſeye wieder freundlich, ſobald ſich der Sturm gelegt hat. Oft achte man auch gar nicht auf Ausbrüche des Eigenſinnes, und ſcheine es gar nicht zu hören, wenn das Kind durch Eigenſinn trotzen will; ſobald es aber den rechten Weg einſchlägt, zeige man ſich bereitwilliger, ſeine Wünſche zu erfüllen. Ueberall mache es die Erfahrung, daß durch Eigenſinn nichts auszurichten ſey. Stört es durch Eigenſinn die Geſellſchaft, ſo werde es ſogleich entfernt. Gibt es nach, ſo ſpreche man nicht noch lange nachher darüber hin und her und ſpare zu viele überflüſſige Ermahnungen. Man dulde durchaus kein Grollen, Maulen und Trotzen, am wenigſten bei etwas größern Kindern. Bei kleinen Kindern geht es unbemerkt am ſchnellſten vorüber. Bei größern fahre man durch, rede ſie an, bringe ſie zum Geſpräche, und es wird ihnen ſelbſt bald willkommen ſeyn, ihrer peinlichen Lage enthoben zu werden. Man überlaſſe ſich nie jenem kleinlichen Stolze, der dem Schul-

digen nicht das erste Wort gönnen will, und sich lieber Tage und Wochen lang in stummen Zusammensein mit ihm herumquält. Man setze dem Unverständigen sogleich den Kopf zurecht. Sind andere Leidenschaften damit im Spiele, so richte man die Heilung zunächst auf diese. Sind sie besiegt, so fällt der Eigensinn von selbst weg. Nur wo diese Mittel nicht mehr ausreichen, wo der Eigensinn in Trotz, Zorn, Widerspenstigkeit und Halsstarrigkeit ausarten, sind durchgreifendere Maßregeln nöthig. Man bleibe vor allem stets ruhig, bleibe fest bei dem einmal Verbotenen oder Gebotenen, lasse sich ja nicht das Mindeste abtrotzen, nehme auf den Schreier keine Rücksicht, führe ihn weg vor die Thüre und lasse ihn nach Herzenslust schreien. Und sollte Alles das nichts helfen, so gebrauche man körperliche, doch ja nicht zu harte Züchtigungen, welche die ohnehin gereizten Nerven uns noch mehr reizen. Man züchtige sie hauptsächlich durch Entbehrungen, die sie sich durch ihren Trotz selbst zuziehen.

Kälte, Gefühllosigkeit, Grausamkeit, Bosheit und Tücke zeigen bereits ein sehr verdorbenes und verwildertes Gemüth, und es müssen in der Erziehung unverantwortliche Fehler begangen worden seyn. Kälte und Gefühllosigkeit können ihre Quellen in Temperament und Organisation haben, aber auch durch Gewöhnung und harte Behandlung in frühern Jahren gesteigert worden seyn. Ist die Quelle moralisch, so läßt sich etwas dagegen thun, hat das Uebel aber im Temperamente seinen Sitz, so möchte wohl kaum mehr zu helfen seyn. Wohlwollende, freundliche und liebreiche Behandlung, Umgang mit guten Kindern, möchten im ersten Falle die einzigen Heilmittel seyn, nur lege man es nicht darauf an, natürliche Kälte und Empfindungslosigkeit in Wärme und Reizbarkeit umschaffen zu wollen. Bosheit, Grausamkeit und Tücke sind meistens Folgen einer fehlerhaften Erziehung, denn selten sind diese feindlichen Leidenschaften der Natur des Kindes eigen, wenn aber auch nur die Keime dazu in der Seele des Kindes liegen, können Erziehungsfehler und schlimme Beispiele dieselben hervorrufen. Man vermeide daher zuvorderst Alles, was diese schlimmen Neigungen wecken kann, man verzärtle die Kinder nicht, übersehe nicht Handlungen, deren sich der gesittete Mensch schämt, steure so viel als möglich dem aufkeimenden Stolze und Neide. Man behandle sie aber auch nicht hart und despotisch, denn eine solche Behandlung macht boshaft und tückisch, weil sie erbittert und die schönern Empfindungen im Herzen des Gedrückten erstickt. Das Gemüth wird somit nach und nach verhärtet, man will Andern

fühlen lassen, was man selbst duldet, und wenn man es nicht auf dem offenen, geraden Wege kann, so nimmt man zur List, zur Heimtücke seine Zuflucht. Vor allem aber gehe man selbst als Muster voran. Man vermeide allen Streit und Zank und rohes Betragen gegen andere Menschen. Kinder die frühe dergleichen hören, dürftige und niedrige Menschen verachten, unterdrücken, mißhandeln sehen, und dabei überlegene Kräfte des Verstandes oder Körpers an sich fühlen, nehmen leicht alle jene Fehler an. Man reize sie nicht zur Rachgier, wenn sie durch irgend etwas, wenn auch durch leblose Gegenstände gelitten haben, dulde nicht, daß sie ihre Rache daran auslassen; man mache sie nicht eifersüchtig, wenn es andern wohlgeht. Unter solchen Umständen, wo böse Beispiele das Uebel hervorgerufen haben, wirkt am meisten Versetzung in eine andere Lage, denn wenn in ihren unmittelbaren Umgebungen die schadenfrohesten Aeußerungen belächelt, die boshaftesten Ränke bewundert werden, ist Heilung unmöglich. Werden sie aber in eine Lage und unter Menschen versetzt, welche Verachtung gegen solchen Sinn blicken lassen und durch ihre eigene Humanität sich dem Herzen selbst empfehlen, wird der Verirrte seine Gesinnung eher als unnatürlich erkennen lernen, und eher sich entschließen zur Natur zurückzukehren. Absonderung des Zänkers, des Stundenstörers, des Beleidigers, von allen geselligen Freuden ist ebenfalls oft das beste Mittel, ihn nur erst zum Gefühle seiner Nichtswürdigkeit zu bringen und dann eine radicale Cur anzufangen. Nur bei Ungeselligen vermeide man die Absonderung, man halte sie vielmehr auf eine ihnen unangenehme Art zur Thätigkeit an. Hat das Uebel in harter Behandlung seine Ursache, so lasse man eine sanfte Milde in der Leitung eintreten. In keinem Falle ist es so sehr nöthig, daß der Erzieher das ganze Vertrauen und die innigste Anhänglichkeit seiner Zöglinge gewinne, als in diesem. Im Allgemeinen aber nehme man ja keine einzige Handlung aus Bosheit gering und leicht. Man lasse die Kinder überall empfinden, daß man einen großen Unterschied zwischen Handlungen und Uebereilung und Schwäche und Handlungen aus Bosheit mache. Man lasse seine eigenen Empfindungen darüber recht fühlbar hervortreten, zeige seinen Abscheu dagegen und stoße den Tückischen, Boshaften und Grausamen nicht gerade von sich, behandle ihn aber mit einer gewissen bedauernden Zurückhaltung und mit einer gewissen Scheu als einen solchen, den man zu fürchten habe. Kehrt aber der Knabe zurück, zeigen sich wieder Spuren von Menschlichkeit, Geradheit und Edelmuth, dann spreche man wieder mit freundlicher

Liebe und benutze ſolche Augenblicke zu ernſtlicher liebevoller Zurechtweiſung. Man muntere ferner junge Leute nie auf, wenn ſie ſich über Andere luſtig machen, ſpotten, ſie necken und überliſten, Poſſen ſpielen, Anekdoten auffangen und wieder erzählen, und wenn ſich auch wirklich Kopf und Witz darin zeigen, ſo laſſe man ſie wenigſtens das Wohlgefallen daran nicht merken, gehe aber auch nicht zu weit und tadle jede witzige Bemerkung. — Beſonders häufig zeigt ſich die Grauſamkeit bei den Kindern in der Thierquälerei, daher ſuche man auch dieſer beſonders zu ſteuern. Wenn Kinder Thiere quälen, ſo iſt es nicht immer wirkliche Grauſamkeit, oft iſt es eine Verirrung des Thätigkeitstriebs, Mangel an Sympathie für ſo ungleichartige Weſen. Daher ſollte man dieſes Gefühl der Sympathie höchſt ſorgſam pflegen. Am ſtärkſten wirkt bei der Jugend auch hier das Beiſpiel. Man ſuche die Gegenſtände der Natur ihrem menſchlichen Gefühle näher zu bringen, durch Vergleichungen zwiſchen ihnen und dem Menſchen, nur wache man ſtets darüber, daß dieſes Gefühl nicht in thörichte Empfindelei, unvernünftige Zärtlichkeit gegen gewiſſe Thiere übergehe. Man mache empfindende Weſen nie zu Spielwerken der Kinder, an denen ſie ihre Luſt grauſam befriedigen können, tadle ſtreng Alles, was ſie ſich gegen dieſelben erlauben, und verbanne die oft dabei herrſchenden Vorurtheile und ergreife jede Gelegenheit, ſich gegen die grauſamen Mißhandlungen der Thiere aus Gründen der Vernunft und Religion zu erklären, und ſuche den Kindern Alles, was jene Thiere zu dulden haben, durch Vergleichungen und Beiſpiele an ihnen ſelbſt anſchaulich zu machen.

Eitelkeit, Stolz, Unbeſcheidenheit, Einbildung, Herrſchſucht, Zankſucht und Neid, ſind Ausartungen des Triebs nach Ehre, beſonders wenn äuſſere Vorzüge, Geburt, glänzende häusliche Umgebungen das Kind in dem Wahne beſtärken, als ſey es mehr als andere Kinder. Stolz und Uebermuth ſind das Grab der Sittlichkeit und der Religiöſität. Der Stolz hemmt das ſchöne Streben nach Veredlung, macht, daß ſich der Menſch ſelbſt genug iſt, ohne daran zu denken, wie ſehr er andere zu ſeinem Fortkommen bedarf. Das Gemüth des Stolzen verhärtet ſich nach und nach, die edelſten Empfindungen werden ihm fremd, gegen alles Schöne und Herrliche, wenn es nicht von ihm kommt, verſchließt er ſein Auge.

Das Chriſtenthum verlangt Demuth als herrſchende Geſinnung des Chriſten, ſie will, daß der Menſch ſich erkenne in ſeiner Mangelhaftigkeit und Bedürftigkeit, ſich nach einem göttlichen Erlöſer ſehne,

unaufhörlich nach dem Guten strebe und sich beuge vor seines allmächtigen Gottes Hand! Zu dieser Demuth sollen Christenkinder vornehmlich erzogen werden. Der Eigendünkel ist an sich unkindlich und setzt das Kind aus der schönen Unbefangenheit und Natürlichkeit heraus, die es an Alle seines Gleichen knüpft. Die Kinderwelt ist die schöne Welt vollkommener Gleichheit; man soll daher auch keinen Stolz aufkeimen lassen, die Lage des Kindes mag seyn, welche sie will. Die Hauptquellen der genannten Fehler sind Mangel an Verstand (je schwächer der Verstand ist, desto dummer ist der Stolz, desto kleinlicher die Eitelkeit, desto jämmerlicher der Hochmuth) Mangel an Wohlwollen, unrichtige Würdigung der Vorzüge, Vorurtheile aller Art. Um also theils das Entstehen dieser Fehler zu verhüten, theils die bereits entstandenen zu heilen, suche man vor Allem den Verstand aufzuklären, und fange schon frühe an, die Kinder über den wahren Werth der Dinge zu belehren, trete jedem sich regenden Vorurtheil entgegen, mache sie recht lebhaft auf das Zufällige irdischer Vorzüge, wie z. B. Geburt, Rang, Reichthum und auf das Unsichere derselben aufmerksam, dulde keine Schmeichelei und Kriecherei von Dienstbothen und andern Personen. Man erhebe den Zögling zum Gefühl des wahren Werthes, welchen Verstand, Bildung des Geistes und ein edler Sinn geben, mache ihnen nicht Putz und Staat zu ihren wichtigsten Angelegenheiten, Aufsehenmachen und beneidet werden zu ihren höchsten Wünschen. Man gewöhne sie vor Allem an Bescheidenheit, lehre sie mäßig von sich denken, Alter und Verstand achten, aber man setze sie nicht herab, behandle sie nicht verächtlich, sondern mache sie gelegenheitlich auf ihre Unerfahrenheit aufmerksam, rede von Aeltern und Erfahrenern nur mit Achtung, und rühme die Bescheidenheit als die schönste Zierde der Jugend. Verachtenden Stolz, lächerlichen Hochmuth und elende Prahlerei strafe man mit Verachtung, Spott und Hohngelächter, die nirgends so sehr am Platze sind. Man suche die sympathetischen Gefühle möglichst zu bilden und gebe dem Ehrgeiz würdige Gegenstände, so wird er nichts begehren, als was edel, groß und gut ist.

Herrschsucht regt sich frühe bei den meisten Kindern, indem sie die Erwachsenen im Befehlen nachahmen wollen. Diesem Versehen widersetze man sich bald, präge ihnen recht oft ein, daß die Kinder der Armen dieselben Rechte haben, wie sie, gebe nie zu, daß sie ihnen etwas befehlen, lasse sie immer fühlen, daß sie noch nichts sind, son-

dern erst etwas werden müssen. Man mache ihnen begreiflich, wie abhängig sie sind und wie viel ältere Personen an Erfahrung, Verstand ꝛc. voraus haben. Man weise die Dienstboten an, von den Kindern nie einen Befehl anzunehmen, gebe daher seine Befehle immer selbst und nicht durch den Mund der Kinder. Durch alle diese Mittel steuert man auch zugleich dem Neide, der eine Ausartung des Triebes der Nacheiferung ist. Doch beobachte man besonders noch Folgendes. Man stelle ihnen die Vorzüge anderer nicht als ein Uebel vor, unter dem sie leiden; man ziehe andere Kinder nicht vor, um sie zu kränken, dulde nicht, daß sie sich über die Vorzüge Anderer aufhalten, oder Andern die Freude verderben; seye nicht allzuängstlich in Vertheilung seiner Gunstbezeugungen. Vor Allem suche man Wohlwollen zu erwecken, gewöhne die Kinder an Mitfreude, lehre sie, ihr Glück in dem Glücke Anderer finden und behandle alle Aeußerungen des Neides mit Verachtung.

Geiz, Eigennutz, Habsucht sind Verirrungen des auf Besitz gerichteten selbstsüchtigen Triebes nach Eigenthum.

Besonders herrschend sind Geiz und Eigennutz unter der niedern Volksklasse und auf dem Lande, wo Alles mit großer Mühe dem Boden abgezwungen werden muß; weil überhaupt Neid, Eigennutz und Geiz desto leichter erwachen, je mühsamer man in den Besitz einer Sache kommt. Schon frühe äußern sich diese Fehler bei den Kindern in ihren Spielen, gehen später oft unter den Vergnügungen der Jugend wieder unter, kehren aber wieder, wenn die Liebe zum Ersparen und Erwerben erwacht.

Eigennutz ertödtet alle Menschenliebe, alles Wohlwollen, und überhaupt alle edlern Gefühle und Freuden; man bekämpfe ihn daher früh, aber vorsichtig, um nicht durch gänzliche Unterdrückung des Erwerbstriebs den der Jugend eigenen Hang zu sorgloser Verschwendung zu nähren. Man pflanze gegenseitige Liebe unter den Kindern, und gewöhne sie, ihr Eigenthum gerne einander mitzutheilen. Man nehme denen, welche Eigennutz und Neid verrathen, ihr Eigenthum weg, und lasse durchaus den Grundsatz eintreten, „Wer keinen wohlwollenden Gebrauch von dem, was sein ist, zu machen weiß, dem wird auch das genommen, was er hat.“ Man sorge dafür, daß die Kinder sich selbst Eigenthum erwerben müssen, und sehe darauf, daß sie es gut bewahren und erhalten; man lehre sie im Kleinen sparen, um das Größere zu gewinnen. Um aber nicht zum Geize zu verleiten, führe man absichtlich die Gelegenheit herbei, theils das Erworbene

nützlich anzuwenden, theils Andern damit Freude zu machen. Das sicherste Mittel aber gegen Eigennutz, Habsucht und Geiz ist geistige Bildung, Bekanntschaft mit höhern Gütern, denen die leiblichen bloß als Mittel dienen.

Diebstahl, als die größte Verirrung der Habsucht und des Geizes, kommt oft auch in den besten Familien vor. Oft ist nur Leckerhaftigkeit und Naschhaftigkeit die nächste Veranlassung dazu. Bei den ersten Anfängen des Diebstahls bei Kindern scheint eine körperliche empfindliche Züchtigung das beste Mittel zu seyn, später Stärkung des Ehrgefühls.

Im Gefolge der Selbstsucht und des Eigennutzes findet man bei Kindern häufig auch Schmeichelei und Lügenhaftigkeit. Schmeichlerisches Wesen entspringt bei Kindern oft aus der Erfahrung, daß man Andere erst freundlich stimmen müsse, um seine Wünsche zu erreichen. Es ist Fehler der Eltern und Erzieher, wenn sie durch ihr Betragen das Kind zu diesem Glauben berechtigen. Es entsteht daraus oft Heuchelei, Falschheit und gleisnerisches Wesen, und verschlimmert den Charakter. Der Lehrer sey daher gegen solche Kinder besonders vorsichtig, zeige ihnen, daß er sie durchschaue und ihre Falschheit verachte. Er entscheide nirgends nach Laune, übe immer gleiche Gerechtigkeit und lasse sich nie etwas abschmeicheln, versage nicht billige und offene Wünsche, aber verweigere mit Ernst das Gesuch des schmeichelnd Bittenden. Der Erzieher zeige sich ihnen gegenüber niemals schwach, sondern immer streng konsequent im Gewähren und Versagen. Mit der Schmeichelei hängt das Lügen bei Kindern eng zusammen. Die Kinder lieben von Natur die Wahrheit und die Lüge kommt nur von außen herein, und wird am Ende zur herrschenden Untugend, zur Lügenhaftigkeit. Ihre reichste Quelle ist eine fehlerhafte Behandlung. Man hüte sich daher besonders vor Folgendem: Man sage in ihrer Gegenwart nichts, wovon sie gewiß wissen, daß es unwahr ist; man gewöhne sie nicht an sogenannte unschuldige Lügen; zeige ihnen kein Wohlgefallen, wenn sie Andere belogen haben; seye nicht unverhältnißmäßig streng bei den kleinsten Vergehungen; rede ihnen, wo sie nicht gerne gestehen, nicht hart zu und führe sie nicht in Versuchung; man seye nicht zu leichtgläubig, aber auch nicht zu mißtrauisch gegen Alles, was sie sagen. Man lasse sie nie etwas zum Schein thun, und gewöhne sie nicht an leere Sentenzen und Complimente. Da die Lüge verschiedene Ursachen haben kann, Leichtsinn, Furcht und Angst, Stolz, falsches

Ehrgefühl, Bosheit und Arglist, so behandle man nicht eine Lüge wie die andere, sondern suche zuerst nach der Quelle, verstopfe diese und das Lügen wird von selbst aufhören. Zu herrschender Untugend gewordenes Lügen oder Lügenhaftigkeit ist schwer auszurotten. Wo sie ist, da sind meistens auch noch andere Gemüthsfehler, Fehler, welche das Kind zu verheimlichen hat. Diesen arbeite man zuerst entgegen. Liegt dem Kinde nichts mehr auf dem Gewissen, weßwegen es sich zu verstellen Ursache hat, so hat es auch keine Veranlassung zur Lüge mehr. Ist ihm das Lügen bloß zur Gewohnheit geworden, so fehlt es auch niemals an Widersprüchen, welche man benützen kann, um ihm die offenbare Unwahrheit seiner Aussage nachzuweisen. Wird es dann nun vorsichtiger, so hat es den Weg der Besserung schon betreten. Die vollkommene Heilung ist keineswegs anders zu bewerkstelligen, als durch Schärfung des moralischen Gefühls, durch Darstellung der Verächtlichkeit des Lügners in den Augen Anderer, und durch Belehrung über die Folgen der Lüge an ihm selbst und an Andern. In öffentlichen Anstalten behandle man die Lüge als Rechtssache und gebe gegen dieselbe bestimmte Strafgesetze, die das Lügen als etwas Schändliches darstellen.

Undankbarkeit endlich ist oft eben so wohl Folge des Temperaments, als einer verkehrten Behandlung und einer Ausartung der selbstsüchtigen Triebe, und oft mit Kälte, Gefühllosigkeit, Eigensinn und Stolz verbunden. Vor allem suche man einen edlen Sinn, Wohlwollen, Menschenliebe, Bescheidenheit im Kinde zu erwecken, und das Gefühl der Dankbarkeit keimt von selbst empor. Erzwingen läßt sich Dankbarkeit so wenig, als Reue über bewiesene Undankbarkeit. Man gewöhne daher die Kinder von Jugend auf daran, Alles mit Dank anzunehmen. Doch fordere man dieß nicht zu früh und gehe nicht zu weit; man verlange nicht, daß sie Zwang und Strafe als Wohlthat annehmen und muthige ihnen nicht zu, die Ruthe zu küssen, die sie züchtigt. Man erzeige den Kindern keine Wohlthaten, die für sie keine sind, glaube nicht, daß sie an demselben Freude haben müssen, was Aeltere erfreut; rechne ihnen nicht zu oft vor, was man für sie gethan, und erbittere sie nicht noch mehr durch ewiges Ermahnen, hartes Anfahren oder gar durch Strafen. Man lege auch nicht zu viel Werth auf das, was man ihnen giebt; gebe es ihnen mit Liebe und Freundlichkeit, gewöhne sie daran, auch Andern für das kleinste empfangene Gute zu danken, gehe ihnen dabei selbst als Muster voran und danke ihnen selbst für jede freie Dienstleistung.

damit ſie das Angenehme der Dankbarkeit ſelbſt empfinden. Was anfangs nur Sitte iſt, kann nach und nach Geſinnung werden.

Moraliſche Zucht. Moraliſche Zucht (im engern Sinn, im weitern gehört zu ihr: Gewöhnung, Vorſchrift, Geſetz, Gehorſam, Bekämpfung der Unarten und Fehler).

I. Begriff und Zweck der moraliſchen Zucht.

Die Aufgabe der ſittlichen Erziehung iſt, das Kind dahin zu bilden, daß es das Gute thun und das Böſe meiden lernt, und zu den Hauptmitteln, dieſes zu erzielen, gehört die moraliſche Zucht, das iſt die Anwendung von Belohnungen und Strafen. Zwar ſoll ein vernünftiges Weſen das Böſe und Unrechte darum, weil es böſe und unrecht iſt, meiden und das Gute und Rechte deßhalb thun, weil es gut und recht iſt, folglich ohne alle Rückſicht auf Lohn und Strafe, denn in dieſer Uneigennützigkeit liegt gerade der wahre Werth der Tugend. Dahin hat auch die Erziehung zu wirken und das Gefühl der unbedingten Pflichterfüllung in den Kindern zu erwecken — allein damit reicht man nun einmal, wie die Erfahrung zeigt, nicht aus, weil der Erzieher es mit ſinnlich vernünftigen Weſen zu thun hat, und zwar mit Unmündigen, die noch ganz von ſinnlichen Trieben beherrſcht werden, deren Verſtand noch ungebildet, deren Willen noch ungeübt iſt und bei dem die ſittlichen Motive nur ſehr ſchwach wirken. Man bedarf alſo noch anderweitiger Antriebe, nämlich ſinnliche, Wohlſeyn und Hoffnung, ſinnlichen Schmerz und Furcht — Belohnungen und Strafen, jene um den Willen geneigter zu machen, dieſe um ihn zu zwingen. Es war ſomit ein unglücklicher Gedanke, welcher die Strafen aus der Erziehung verbannen wollte;*) denn das bloße Geſetz mit der Vorſtellung ſeines Grundes, Zweckes und ſeiner Folgen wirkt nur ſelten und ſchwach auf den Willen, was die Geſetzgeber ſeit den früheſten Zeiten veranlaßte, auf Mittel zu denken, den Eindruck und die Wirkung des Geſetzes zu verſtärken. Die Strafen ſollen dem Kind die ſittliche Ordnung veranſchaulichen, nach welcher in der Welt nichts Böſes gethan werden darf, ohne wieder Böſes zu erndten; ſie ſollen von Pflichtverletzungen abſchrecken und den Willen frei machen. Zweckmäßige Strafen können ſomit nicht ſchaden, ja ſie ſind in manchen Fällen das einzige Mittel, um den Verirrenden zurechtzu-

*) Ohne Strafen kann die Erziehung und Schule nicht beſtehen, dieſelben aus ihr zu entfernen, wäre eine eben ſo unvernünftige Forderung, als wenn man verlangte, daß Gott die Uebertreter der Geſetze mit Strafen verſchonen ſollte.

weiſen. Anders verhält es mit den Belohnungen, welche gar leicht das Kind gewöhnen, für Alles Gute, das es thut, eine Belohnung zu erwarten, den Eigennutz alſo, die Habſucht und überhaupt ſinnliche Neigungen begünſtigen. Die Nährung des Eigennutzes durch Belohnung des Guten iſt folglich ſchwer zu vermeiden und führt durch betrogene Erwartungen im reiferen Alter, wo dem Guten ſo oft der Dank und Lohn entgeht, zum Mißmuth, Gleichgiltigkeit und Kälte gegen die Tugend und oft zum Streben nach dem Gegentheil. Daher ſey man in Anwendung der Belohnungen äußerſt vorſichtig und gebrauche, wo eine einfache, ſittlich ermunternde Belohnung, eine Aeußerung des Wohlgefallens und der Billigung zur Belebung der moraliſchen Thätigkeit hinreicht, keine künſtliche, ſinnlich anreizende. Es laſſen ſich ſomit Hauptgeſichtspunkte feſtſtellen, von denen aus nicht nur Strafen, ſondern auch Belohnungen der Kinder als ſehr zweckmäßig und nothwendig erſcheinen. Es iſt, a) entweder nach Denzel den Kindern fühlbar zu machen, wie das Gute, ſeiner Natur nach, ſtets und ohne Ausnahme von guten, das Böſe von verderblichen Folgen begleitet ſey.

Eben, weil dieſe Wahrheit im gewöhnlichen Menſchenleben nicht ſo fühlbar iſt, wie ſie ſeyn ſollte, iſt es um ſo nöthiger, ſie abſichtlich in der Erziehung herauszuheben. Darum iſt es gut, wenn die Erziehung ein Gegengewicht gegen die Eindrücke der ſcheinbaren Unordnung im Gebiet der Gerechtigkeit durch Gewöhnung an eine ſolche Ordnung aufſtellt und dadurch die Erwartung eines künftigen vollkommen gerechten Zuſtandes befeſtigt, wo ſich die Räthſel der menſchlichen Schickſale löſen und die nothwendigen Folgen des Guten und Böſen offenbar werden, welche Ausſicht oft der einzige Troſt des bedrängten Tugendhaften, ſo wie das einzige Schreckmittel des Laſters iſt — oder b) nach Schwarz Belohnungen und Strafen ſind aufzufaſſen, als die realiſirten Ausſprüche des Gewiſſens, als Organ des göttlichen Geſetzes.

Weil das Kind im tieferen Grunde nur durch Religion gebildet wird, ſo muß es gewöhnt werden, in der Belohnung und Beſtrafung die göttliche Stimme zu erfahren, welche ſich in ſeinem Gewiſſen ankündigt, aber ihm durch die Menſchen, die im Namen Gottes daſtehen, der ſeine Beſſerung durch ſie bewirken will, beſtimmt ausgeſprochen und verfügt werden. Jene als freie Gaben (wie die göttliche Liebe für uns Gnade iſt), dieſe als Züchtigung, welche ein unangenehmes Gefühl erregt und mit demſelben wo möglich das Bewußt-

seyn, es verdient zu haben. Belohnung und Strafe sind also Heil- Besserungs-Reiz-Mittel und ihr Gebrauch der Arznei vergleichbar. Das gutartige Kind läßt sich die Strafe gern gefallen, sobald es nur einsieht, daß der Ernst der höhern Liebe ihm dieselben der Unarten wegen auferlegt. Es bringt alsdann in ihnen gleichsam Sühnopfer, welche sogar dahin wohlthätig zurückwirken, daß seine Achtung und Liebe zum strafenden Erzieher zunimmt. Das bösartige Kind soll um so unangenehmer den höhern Willen, dem es sich zu unterwerfen hat, fühlen, je weniger es sich unterwerfen will, und wenn gleich hier die Strafe unmittelbar schlimmere Regungen hervorbringt, so wirkt sie doch wie ähnliche Arzneimittel zur Heilung hin. Es wird daher alles darauf ankommen, welcher Art Belohnung und Strafe sind und wie sie angewendet werden dürfen. — Man theilt die Belohnungen und Strafen gewöhnlich in natürliche (solche, die als natürliche Folgen der Handlungen erscheinen) und willkührliche (die allein in der Willkühr des Erziehers liegen) ein, obgleich streng genommen, wie Schwarz sagt, diese Unterscheidung keinen tiefern Grund hat. Denn sie sollen ja nicht die Folgen der sich selbst überlassenen Natur seyn (unerachtet man auch diese als Strafen erklären soll) sondern vielmehr die Folgen der höhern Natur, welche das Kind mit Bescheidenheit und Vertrauen in der Vernunft seines Erziehers erkennen muß. Sein Gewissen treibt es selbst dazu, wie es einer höhern Macht mit Recht hierin unterworfen sey und die Wahl der Strafen und Belohnungen hängt somit von dem praktischen Blick des Erziehers ab.

II. Allgemeine Grundsätze bei Anwendung von Belohnungen und Strafen.

a) So lange es noch andere, eine gute Erziehung erzweckende Mittel gibt, greife man weder zum Lohn, noch zur Strafe. Man sey äußerst haushälterisch und behutsam im Gebrauch der Ermahnungen, Warnungen, Verweise und Strafen, so wie der Belohnung, eines Theils, um dadurch den Nachdruck derselben, da, wo es gilt, zu verstärken und nicht durch zu häufigen Gebrauch das Gemüth für Lohn und Strafe abzustumpfen — andern Theils, um nicht durch gar zu vieles Meistern, Tadeln, Verbieten der freien Entwicklung der Natur in den Weg zu treten, oder jene fehlerhafte Richtung hervorzubringen, daß der Mensch in der Folge Alles nur nach äußern, sinnlichen Vortheilen abwägt. Diese Sparsamkeit ist beim Lohn noch nöthiger, als bei der Strafe, weil sonst jener Eigennutz begünstigt wird, der immer fragt: was wird mir dafür? Ueberhaupt für eigent-

liche moralische Handlungen sollten immer als Belohnung die Aeußerung des Wohlgefallens des Lehrers genügen. Auf keinen Fall ist eine bestimmte Belohnung hiefür festzusetzen, die bloß dem Fleiß gehört, als Sporn zur Thätigkeit.

b) Der Erzieher lege in seine ganze Erziehungs- und Unterrichts Methode alle jene Reize zum Gehorsam, zur Thätigkeit und Ordnungsliebe, welche die Veranlassung zu Uebertretungen gegebener Gebote von selbst aufheben, somit Strafen entbehrlich und Gehorsam selbst zur Neigung machen. Das Kind lernt mit Freuden, weil der Lehrer sein Interesse an den Unterricht zu erregen weiß. Es gehorcht gerne den Geboten, weil der Lehrer diesen Gehorsam ihm als heilsam darzustellen versteht und sein Herz dafür gewinnt. Es kommt zum Gefühl dessen, was es sich durch seinen Fleiß errungen, es fühlt das Bewußtseyn, recht gehandelt zu haben und dieses Gefühl ist der süßeste Lohn. Wo ferner Zuneigung und Vertrauen zum Lehrer im Herzen der Kinder waltet, da wirken einige seiner Worte mehr, als bloß gefürchtete Lehrer mit all ihren Ermahnungen, Ereiferungen und Züchtigungen auszurichten vermögen. Allein das Kind thut doch deßhalb nicht immer, was es thun soll, es weigert sich oft hartnäckig den Worten der Liebe zu folgen und dann tritt die auf Verbesserung von Fehlern abzweckende und zum geistig oder leiblichen Wohl des Kindes nöthige Strenge, die nach Umständen mäßigere oder härtere Strafe ein.

c) Belohnung und Strafe soll nur nach reiflicher Erwägung der Umstände, gerecht, billig, unpartheiisch und leidenschaftslos und mit sichtbarer Theilnahme angewandt werden. Jede Unbesonnenheit und Inconsequenz, jede Partheilichkeit für den Einzelnen hebt in dem Kinderherzen gerade das auf, was Lohn und Strafe wohlthätig macht, nämlich das Gefühl von ihrer Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit. Nicht im Zorn, nicht mit triumphirender Miene, nicht unter Spott darf der Lehrer strafen, sondern mit Ruhe und mit Theilnahme. Er gebe es zu erkennen, wie schwer es ihm sey, strafen zu müssen, er weise ruhig die nothwendig unangenehmen Folgen nach, um größern Schaden zu vermeiden. Fühlt somit das Kind, daß der Erzieher zu seiner Bestrafung gezwungen sey, so ist die bessernde Kraft der Strafe gesichert und das Vertrauen, die Liebe des Gestraften bleibt dem Lehrer. Eben so bei Belohnung. Der Leidenschaftliche kann nur Fehltritte thun. Er wird das Gute verkennen, oder übermäßig schätzen und belohnen und somit das Kind entweder niederdrücken oder verwöhnen. Auch hier erhöht der Ausdruck der Gesinnungen des Er-

ziehers den Eindruck. Wenn er also belohnt, dann zeige sich unverkennbare Freude und Wohlgefallen dabei, wodurch der Lohn an Werth bei den Kindern sehr gewinnt. Woher kommt es, sagt Denzel, daß so viele Menschen eine desto größere Meinung von sich haben, je geringer ihre Verdienste sind? Sie wurden in der Kindheit einzelner Tugenden oder Fähigkeiten wegen zu lebhaft und häufig gelobt, ohne das Ganze und Wahre ihres Werths in Betracht zu ziehen. Woher kommt die große Zahl Falschgesinnter heimtückischer Schleicher, Schmeichler, Heuchler, Betrüger, Verleumder? Die mehrsten wurden in der Jugend ohne Recht und Wahrheit behandelt, sie lernten nur aus Zwang und Furcht, nicht aus eignem Antrieb gehorchen. Sie waren in Schulen, wo die Verschlageneren der Strafe zu entschlüpfen wußten, wo der Lehrer, statt unpartheiisch zu untersuchen, mit Machtsprüchen Schuldige und Unschuldige gleich behandelte.

d) bei Vertheilung von Lohn und Strafe nehme man nicht auf Talent und besondere Naturgaben, sondern einzig auf das Rücksicht, was das Kind durch eigenes Verdienst oder Schuld geworden ist, auf seinen Willen. Nur dieser macht die That moralisch, während Geschenk der Natur, des Zufalls oder Pflicht und Schuldigkeit eben so wenig Belohnung verdient, als dasjenige Strafe, was Unfähigkeit und unverschuldete Schwäche zur Quelle hat und statt Zurücksetzung oder Härte vielmehr auf Mitleiden Anspruch hat. Also nur diejenigen Handlungen sind strafbar, die aus Leichtsinn, Nachläßigkeit, Trägheit hervorgehen und Wirkungen eines verkehrten Willens sind.

Der Grad der Moralität muß die einzige Norm von Strafe und Belohnung seyn. Dieß setzt sorgfältiges Charakterstudium der Kinder voraus und der Mangel desselben ist die Quelle unzähliger ungerechter Bestrafungen und partheiischer Belohnungen. Deßhalb darf man bestimmte Handlungen mit feststehenden Folgen nicht immer verbinden, da hier der Satz gilt: **duo cum faciunt idem, non est idem,** (die nämliche Handlung zweier Individuen ist doch eine verschiedene.) Das Temperament, der größere und geringere Grad der Ehrliebe, der Empfindlichkeit, die besondere Verfassung des Gemüths im Augenblick der Handlung und hundert andere mannigfache Schattirungen der jungen Seele machen hier einen beträchtlichen moralischen Unterschied. Daher kann man oft die größte Ungerechtigkeit begehen, wenn man da bösen Willen sucht, wo nur Uebereilung es war, und umgekehrt. Oder man kann über Verdienst belohnen, wenn man Temperaments-Tugend als Verdienst anrechnet.

e) Je sinnlicher der Mensch ist und je mehr er bloß in der Gegenwart und für sie lebt, also je jünger er ist, desto näher, der Zeit nach, muß seiner That Lohn oder Strafe gebracht werden, desto schneller muß beides folgen, um die Wirkung scharf einzuprägen. Umgekehrt, je mehr das Kind heranwächst, desto mehr muß es auch gewöhnt werden, seinen Lohn oder seine Strafe in der Ferne zu suchen. Jene müssen also die Folgen fühlen, ehe die That vergessen wird, diese sollen auch in Hoffnung und Furcht leben und wirken lernen.

f) Man achte genau auf die Wirkungen, welche Lohn oder Strafe in dem Character hervorbringen. Auch der vorsichtigste Erzieher kann fehlgreifen, kann durch Furcht abschrecken, wo er durch Hoffnung reizen sollte, kann durch Verheißung locken, wo er durch Drohung zurückhalten sollte.

g) Man unterscheide bei Bestrafung vorsichtig die Fehler, Eigenheiten und Unarten, die den Kindern als Kinder beiwohnen, und die sich mit den Kinderjahren von selbst verlieren, von denjenigen, die meistens zwar weniger in die Augen fallen, aber im Verborgenen schon den Keim zu heftigen Leidenschaften und zu solchen Neigungen in sich tragen, die bei ungehindertem Aufwuchs einst Laster werden, und die also schon im Keim zu ersticken sind. Man behandle mithin eigentliche Kindereien, Uebereilungen, Versäumnisse und Unarten, die offenbar bloß eine Folge der noch unreifen Kräfte sind, mit Sanftmuth, Geduld und Nachsicht; desto ernsthafter und beharrlicher aber wirke man auf jene Fehler, die schon mit einigem Antheil des Verstands und Gemüths sich zu äußern anfangen und durch Versäumniß frühzeitiger Gegenmittel mit jedem Tag schwieriger werden.

h) Es muß jeder Strafe aller Schein der Rache genommen werden, d. h. der Erzieher vermeide den Anschein, als ob er um sein selbst willen strafe. Er darf deßhalb nicht hitzig und zornig sich benehmen, aber nachdrücklich hat er zu reden und zu handeln. Sieht es so aus, als ob der Vorgesetzte seinen Untergebenen, nur um sein Ansehen über ihn zu behaupten, oder sich an ihm zu rächen, bestraft; so zeigt er eine sehr schwache Seite und es kann nicht fehlen, er bringt das junge, dadurch beleidigte Gemüth gegen sich auf.

i) Belohnungen sollen erfreuen, ermuntern, nie eitel und stolz machen, darum dürfen sie nie als Auszeichnungen erscheinen, sondern als freundliche Beifallszeichen, die das Bewußtseyn der Unvollkommenheit mit anregen, Strafen sollen warnen, vom Bösen zurückhalten; in ihnen also soll sich Ernst, aber nie Härte zeigen.

III.

1) Wahl und Anwendung der Lohnmittel.

Da, wie bemerkt, der Zweck der Belohnung nicht im Auszeichnen, sondern im Erfreuen und Beleben des Kindes zum Fleiß und Wohlverhalten besteht, so wähle man stets nur solche Mittel, welche den natürlichen kindlichen Frohsinn, das muntere Lebensgefühl nähren und zu neuer Thätigkeit spornen. In den ersten Kinderjahren ist die Zufriedenheit der Aeltern und Lehrer, die sich durch freundliche Worte, liebevolles Streben, den Kindern Freude zu machen, die erste süße Freude für sie, sofern das Wohlgefallen an Spielzeug und neue Belustigung mehr sinnliche Freude schaffte. Später wird das Kind für das Geistige empfänglich, es erhält durch den Unterricht Neigung zum Lernen und nun hat der Lehrer derselben zweckmäßige Nahrung zu geben, sie stufenweise für seinen Zweck zu nützen und die Erfüllung unschuldiger kindlicher Wünsche zur Belohnung des Fleißes und des Wohlverhaltens zu machen. Am nächsten liegt hier als Belohnung der Genuß der Natur, kindliche Spiele, der Umgang mit guten, befreundeten Menschen.

Noch höher steht später das angenehme Bewußtseyn, einer Verführung widerstanden, Hindernisse des Rechthandelns überwunden zu haben und die frohe Ueberzeugung, durch sittliche Vervollkommnung Gott wohlgefälliger zu seyn. Die Erziehung muß also stufenweise ihre Belohnungen anwenden und immer auf die Empfänglichkeit der Kinder für die eine oder andere Art Rücksicht nehmen.

Besonders werden die Belohnungen zweckdienlich seyn, welche der Natur nachgebildet sind, weil ihre Zweckmäßigkeit von den Kindern leicht eingesehen wird. Z. B. Wer verträglich, gefällig ist, dem verschaffe man oft frohe Gespiele; wer im Kleinen pünktlich und sorgsam ist, werde über Mehr gesetzt. Der Reinliche werde in Gesellschaft gezogen, der Fleißige nehme an Vergnügungen Theil u. s. w. Für die unschuldigsten Reizmittel zur Lenkung der Willenskraft halten viele Pädagogen diejenigen, welche aus der Hoffnung geschöpft werden, nämlich Lob, Auszeichnung, Belohnung; aber diese sind im Durchschnitt die verderblichsten, und verwerflich oder wenigstens mißlich ist darum die Anwendung derjenigen Belohnungen, welche die Ehrliebe der Kinder reizen, denn die einzige Ehre, welche kindlich ist, und welcher Kinder nachstreben sollen, ist die, welche in der Wahrheit liegt: wer thut, was gut und recht ist, der wird von guten edlen Menschen geschätzt und geliebt. Sucht man diese Wahrheit in ihnen

lebendig zu machen und die Ehrliebe auf dieſe Art zu reizen, ſo iſt man ſicher, daß ſie nicht in Ehrſucht und Ehrgeiz dieſer, ſo verderblichen Leidenſchaft, ausarte; denn der Ehrgeiz, ſo Großes er immerhin in der Welt hervorgebracht hat, iſt eine unlautere Triebfeder.

Hiezu braucht es aber keiner Auszeichnungen, wie die Lancaſterſche Schule ſie giebt, die vielmehr zuverläßige Mittel zur Verbildung und Ertödtung des kindlichen Sinnes ſind, und den kindlichen Geiſt vom Streben nach dem wahren Guten zu dem nach eitlem Schimmer lenken, und dem heranwachſenden Kind endlich ſelbſt kindiſch erſcheinen. Es ſoll zwar die zu ſchwache Ehrliebe angeregt werden, aber nur durch Vorhalten jenes Genuſſes, der in der Achtung guter Menſchen, in der Gottwohlgefälligkeit beſteht, und ein ſparſam ausgeſprochenes: „Brav! Schön!“ ein Händedruck, kurz ein Innehmen der Ehrliebe der Art wirkt ſichtbarer und rein moraliſcher auf das Kind, während häufiges Lob Gift für das junge Herz iſt. Aber auch für Selbſtachtung muß die Erziehung wirken, damit das Kind nicht gleichgiltig gegen Ehre und Schande bleibe — doch darf auch hier die Ehre nicht zum letzten Grund der Handlungen gemacht werden, was die Ruhmſucht, den Dünkel nähren würde, ſondern es muß dieſen entgegen gearbeitet werden. Auch nehme man Rückſicht auf die Verſchiedenheit des Charakters und die natürliche Schwäche oder Stärke des Ehrtriebes, wornach zu beſtimmen iſt, ob er mehr zu wecken oder zu mäßigen ſey.

Die *Preiſe* haben, dem Geſagten zu Folge, einen zweideutigen Werth, der vollends ganz aufhört, wenn ſie als Auszeichnungen gebraucht werden. Sie führen nur zu gewöhnlich zum Dünkel, zur Geringſchätzung Anderer, zur eigenen, das Weiterſchreiten hemmenden Ueberſchätzung; in den Zurückgeſetzten aber wird ſtatt Nacheiferung oft nur Neid, Mißgunſt oder Mißtrauen gegen die Gerechtigkeit des Lehrers und Preisvertheilers rege gemacht. Preiſe haben deßhalb nur dann einen Werth und ſind zuläßig, wenn ſie an *alle* Kinder ausgetheilt werden, welche ſich nicht durch Mangel an Fleiß und Wohlverhalten derſelben unwürdig gemacht haben. Geld-Austheilungen dürfen nie angewandt werden. Die Preiſe, die als Zeugniſſe der Zufriedenheit des Lehrers mit den Fortſchritten der Kinder gegeben werden, müſſen in ſolchen Gegenſtänden beſtehen, die auf das jemalige Lern-Geſchäft des Kindes Beziehung haben und zu deren Gebrauch Anſtrengung und ſteigende Einſicht nöthig iſt. Sie ſollen Zeichen der gegenwärtigen Zufriedenheit, aber auch zugleich Sinnbilder größerer

Erwartungen in der Folge ſeyn, und nicht der reelle, ſondern der eingebildete Werth, durch die Umſtände des Empfangs erhöht, macht ſie in den Augen der Kinder bedeutend. Kurz alle Belohnungen der Art müſſen mit dem Sinn übergeben werden: *Ihr habt uns Freude gemacht, wir wollen euch gerne wieder Freude machen!*

2) *Wahl und Anwendung der Strafmittel.* Die nämlichen Grundſätze gelten auch hier. So lange eine härtere Strafe nicht nöthig iſt, wähle man die gelindere. Wo ein tadelnder Blick, ein mißbilligendes ernſtes Wort hinreicht, um den Zweck zu erreichen, da greife man nicht zu ſtrengern Maßregeln, zu Drohungen, geſchweige denn zum Poltern oder gar zu noch gröbern thätlichen Ausbrüchen eines jähzornigen Benehmens, zum Prinzip, das in Büſchen wächst. Reicht aber die bloße Autorität nicht hin, dann ſtrafe man zunächſt dadurch, daß man das Angenehme entzieht, verſagt, entbehren läßt, man ahme den Gang der Natur z. B. dem Faulen werde zur Zeit der Erholung eine auſſergewöhnliche Beſchäftigung gegeben. Der Schwatz- Zank- und Händelſüchtige werde an einen einſamen Platz geſetzt. Dem Lügner traue man nicht, er belege jedesmal die Wahrheit ſeiner Ausſage. Den Plauderhaften entferne man, wenn man etwas noch nicht will bekannt werden laſſen. Dem Unachtſamen traue man Nichts an. Wer ſchlägt, werde wieder geſchlagen. Die Falſchheit, Verläumdung und Neigung zu ſchleichender Gunſtbewerbung werde durch Aufdeckung ihrer geheimen Beweggründe beſchämt. Muß man jedoch beſchämen, ſo beſchimpfe man nicht, denn es iſt da die äußerſte Vorſicht nöthig, wo man die Ehrliebe kränken muß. Man übertreibe es nie, ſtelle das Unrecht nie ſogleich als ſchändlich dar, denn ein einmal ehrlos gemachtes Kind iſt für das Gefühl der Ehre nie mehr zu gewinnen. Je beſſerer Art die Gemüther, je tiefer ſie fühlen, deſto ſchonender ſey man in ihrer Beſchämung, und je weniger regſam das Gefühl, je häufiger und ſtrenger muß die Beſchämung ſeyn. Schimpf und Schande gehören nur für ganz verwahrloſte Gemüther. Man verwahrlost aber die beſſern, wenn man damit ſo freigebig iſt. Es entſteht Gleichgiltigkeit dagegen und *mißhandelnde* Ehrliebe gibt dem Erzieher *Haß* und *Verachtung* zum Lohn. Unter diejenigen Beſchämungsmittel, die ganz zu vermeiden ſind, gehören: übelgewählte Scheltworte aus der Pöbelſprache, beſchimpfende Beinamen, unedle Vergleichungen, alles Preisgeben des Fehlenden an den Spott der Mitſchüler, öffenliche Züchtigungen, die dem Gelächter ausſetzen u. ſ. w. Ueberhaupt nehme man ſtets ſtrenge Rückſicht auf die Quellen

der Schuld. Wo Unwiſſenheit der Grund des Vergehens iſt, da belehre man das Kind, wo Mangel an Zartſinn des Gewiſſens ſtatt findet, da ſuche man daſſelbe zu beleben. Es gibt rauhe und weiche Gemüther, ſo daß eine Strafe für verſchiedene Subjecte verſchiedene Grade haben kann. Die Pädagogik kann hierin nur den Grundſatz aufſtellen: jede Strafe ſoll, um den Endzweck der Beſſerung nicht zu verfehlen, ſo beſchaffen ſeyn, daß das innere Unterſcheidungsvermögen von Recht und Unrecht im beſtraften Kind dieſelbe — auch in ihrer empfindlichſten Steigerung nach — ſelbſt billigen können muß. Stößt dagegen die Züchtigung nur im mindeſten gegen Gerechtigkeit, ſo wird zumal durch körperliche, das Uebel unausbleiblich ärger. Dann wird heimliche Erbitterung erregt, die Kinder werden kleinmüthig, mißtrauiſch, ränkeſüchtig, verſtockt und hartherzig. Körperliche Strafen ſind das Erſte und Letzte, zu welchen man greifen darf; das Erſte — denn das kleine Kind iſt für keine andere Strafe, als die ſinnliche, empfänglich; das Letzte, denn in ſpätern Jahren darf man körperliche Strafen nur bei fortgeſetzten Vergehungen, beharrlichem Leichtſinn, Störrigkeit und ſichtbar böſen Willen anwenden, nur in Nothfällen, wenn kein anderes Mittel hilft, alſo ſehr ſparſam, aber ohne Beleidigung der Schamhaftigkeit und nie mit leidenſchaftlicher Härte. Um aber, wenn der Fall dieſer Strafe eintritt, die Züchtigung nicht ſo oft wiederholen zu müſſen, folge man dem Sirach und züchtige empfindlich, um zu erſchüttern. Dabei hat man auf die Wirkung dieſer Strafart zu merken und darf ſich nicht durch eigene Empfindlichkeit abſchrecken laſſen, eine ordentliche Seelenkur, durch öftere Züchtigung nacheinander, bis der Fehler weicht, anzuwenden.

N.

N, der vierzehnte Buchſtab des deutſchen Alphabets, und der dritte unter den Zungenbuchſtaben; indem er mit Anlegung der Zunge an den Gaumen und die Zähne und einem gelinden dabei durch die Naſe gelaſſenen Laute ausgeſprochen wird. Wegen dieſes leztern Lautes, welcher von den Hauch- und Gaumenbuchſtaben ſehr merklich iſt,

wird er auch der Nasenlaut genannt. Als ein für die Aussprache sehr leichter und einfacher Laut, welcher nach allen und vor den meisten andern Mitlautern ohne Mühe ausgesprochen werden kann, ist er auch einer von den flüssigen Mitlauten oder sogenannten Halb-Vokalen oder Halblauten, unter welchen er die dritte Stelle einnimmt. Das n liebt die harten Gaumenlaute g und k so sehr, daß es sich ihnen in tausend Wörtern unberufen aufdringt, oder vielmehr manche Mundarten und Sprachen können das g und k nicht aussprechen, ohne ein n vor ihnen herschleifen zu lassen.

Vermuthlich war diese näselnde Aussprache ehedem ganzen Völkerschaften eigen; sie ist es auch jezt zum Theil noch. Für das frago, (brechen) pago (fügen) u. s. f. sagen die neuern Lateiner frango, pango. So sehr das n die beiden harten Gaumenlaute liebt, so sehr liebt es auch die Zungenbuchstaben d und t. Wir haben unzählige Wörter, in welchen entweder das n, oder das d und t nicht zum Stamme gehört, sondern bloß durch eine weichere Aussprache eingeschoben werden. In nackend für nacket, Barchent für Barchet und andern hat sich das n eingedrungen, so wie sich in morgend, lebendig, wesentlich, ordentlich und andern ein d oder t angehänget hat.

Nachahmung, Trieb zur (Leitung desselben). Dieser Trieb scheint bei dem Menschen kein Grundtrieb, sondern ein Resultat anderer Triebe und der Thätigkeit anderer Vermögen zu seyn.

Gewiß ist es, daß besonders bei Kindern das Beispiel leicht für sie ein Bestimmungsgrund ihrer Handlungsweise wird. Welche Regeln die Erziehung hier gibt, wird ausführlich gezeigt in dem Artikel: Sittlicher Umgang und Beispiel. Rücksichtlich des Unterrichts hat der Lehrer den so regen und so wirksamen Nachahmungstrieb, durch den das Kind in einer bewundernswürdigen Schnelligkeit sich eine Menge von Fertigkeiten erwirbt, sorgfältig zu benützen, um die Aufmerksamkeit zu üben und zu stärken, so wie die Thätigkeit zu beleben. Die Aufforderung „versuche einmal, ob du wohl dieß nachahmen kannst!" wird nicht leicht bei einem Kinde unwirksam bleiben. Kömmt in einer Schule der so leicht erregbare Wetteifer hinzu, der aber mit Vorsicht und Mäßigung benüzt seyn will, damit der Fähige nicht durch Dünkel ausarte, der Unfähige verzage, so werden die Fortschritte nicht ausbleiben.

Nachhilfe. Derselbe Unterricht hat nicht bei allen Schülern dieselbe Wirkung. In einer zahlreichen Schule gibt es immer mehrere

Schüler, welche Einen Schritt thun, indeß die andern zehn machen. Auch das Menschengeschlecht, sagt Wilmsen, hat seine Faulthiere und die Natur läßt sich nicht meistern. Der Lehrer, welcher sich aus Bequemlichkeit die Nachhilfe ersparen will, wird viel Noth haben, auch wenn er sich durch Unterlehrer zu helfen sucht, besonders, wenn diese es ihm abgelernt haben, in einem rauhen und barschen Ton mit den Kindern zu reden und sie fleißig anzufahren. Man könnte sagen, daß sich an der treuen und liebreichen Nachhilfe des Lehrers Amtseifer und Tüchtigkeit, seine Geduld und Ausdauer am deutlichsten bewähre. Freilich ist es eine schwere Geduldsprüfung für den lebhaften Lehrer, wenn neben zehn Fähigen, die rasch vorwärts schreiten, immer ein Nachzügler sich findet, der auf dem Marsch ermattet zurückbleibt und den Lehrer nöthigt, immer wieder zurückzugehen und die kostbare Zeit für diesen Einen zu verwenden, allein es ist seine Pflicht, den Mangel natürlicher Anlagen so viel möglich zu vergüten, sich dieser Armen anzunehmen und ihnen die Hilfe darzubieten, welche ihnen sonst niemand in der Welt leisten kann.

Ohnehin ist es nur täuschender Schein, wenn man glaubt, daß die Zeit, die man zur Nachhilfe eines Unfähigen anwendet, für den Lehrer und die übrigen Schüler verlohren geht. Lehrt doch die Erfahrung, daß bei der Fort- und Nachhilfe der Schwachen ein gewandter Lehrer auf manche didactische Kunstgriffe und Hilfsmittel verfällt, die er sonst nie gefunden hätte und die ihn reichlich für die aufgewandte Mühe belohnen. Aber solche Entdeckungen macht nur der geduldige, liebreiche Lehrer; im Grimm über die einfältigen Kinder, die Nichts begreifen können, macht man sie nicht. Für die fähigeren Kinder aber geht die Zeit nicht verloren, welche auf Wiederholungen verwandt wird, denn diese gehören wesentlich zu einem zweckmäßigen Unterricht, besonders wenn dabei eine gewisse Mannigfaltigkeit der Darstellung statt findet.

Natur, menschliche. Betrachten wir die menschliche Natur, so unterscheiden wir darin Leib und Seele. Wenn nun gleich der Mensch aus 2 Naturen besteht, so ist er doch eine vollkommene Einheit, die wir nur, um sie uns besser zu verdeutlichen, in ihre Duplicität durch Abstraction auflösen. Die Art und Weise der Verknüpfung des Geistes mit dem Körper ist ein unauflösliches Grundgeheimniß, weil wir nicht begreifen können, wie Körper und Geist, als vollkommene Gegensätze, sich zu einer harmonischen Einheit, zu einem vollkommenen

Organismus verschmelzen können. In diesem Organismus stehen nicht bloß die Glieder des Leibs, sondern auch Seele und Leib mit einander in Wechselwirkung. Der Körper wirkt auf den Geist, der Geist auf den Körper. Der erstere knüpft ihn an die äußere, sichtbare Welt; von Seiten seiner vernünftigen Seele gehört er einem unsichtbaren Geisterreiche an. Der Mensch ist also aus 2 Naturen zusammengesetzt, die ihn mit der Geistes und Körperwelt in Verbindung bringen. Die geistige Natur ist die Seele, die in uns denkt, fühlt und will. Die sinnliche der Leib, das Organ des Geistes, das Werkzeug, welches ihm Stoff für seine Gedanken und Empfindungen zuführt und durch welches er wiederum zurück auf die Aussenwelt wirkt.*) Die der gesammten Menschennatur einwohnende Kraft heißt die Menschenkraft, sie besteht in dem Inbegriff der gesammten thätigen Vermögen des Menschen, gewisse Wirkungen hervorzubringen und äußert sich nach zwei Hauptrichtungen, als Körper und Geisteskraft. Diese Kraft ist (da der Mensch weder nach seinem Leib, noch nach seinem Geist auf einmal das ist, was er seyn kann und seyn soll) in einem steten Werden begriffen und die Einrichtung der menschlichen Natur, nach welcher sie sich, nothwendigen Gesetzen gemäß, aus sich selbst entfaltet, nennen wir den Organismus der menschlichen Natur. Die Gesetze nun, nach welchen sich Körper und Geist entwickeln,**) können keine andere seyn, als diejenige, welche uns bei dem Wachsthum aller organisirten Wesen in der Schöpfung offenbar werden, da der Mensch an der Spitze aller organisirten Wesen auf der Erde steht. Sie sind

1) Alle den organischen Wesen inwohnende Kräfte treiben ihre Bildungen nur von innen heraus, es läßt sich ihnen nichts anbilden, was nicht gleichartiger Natur ist, so daß sie es sich aneignen können. (Aus sich selbst muß also der Mensch werden, was er werden soll, darum biete seiner Natur allein das Gleichartige, nur das an, was die Kraft verarbeiten und sich aneignen kann!)

2) Jede Kraft ist anfänglich schwach und zart, erhebt sich aber durch stetiges Fortschreiten — in ihrer Entwicklung giebt es keine Sprünge über einzelne Entwicklungsstufen. (Baue stetig, auf

*) Die Wissenschaft, welche die Lehre von der menschlichen Natur behandelt, so fern sie in der Verknüpfung von Leib und Seele besteht, heißt Anthropologie.

**) Da Geistes- und Körperkraft nur gleichsam Zweige Einer Kraft sind, so schließt man schon daraus mit Recht, daß sich Körper und Seele nach gleichen Gesetzen entfalten.

fest gelegtem Grund fort, angemessen der wachsenden Kraftstärke im Erkennen und Handeln!)

3) Nur in ununterbrochener Thätigkeit entwickeln sich die Kräfte der Natur, der Stillstand ist immer Rückgang und die Trägheit das Grab der Entwicklung. (Uebe darum die Kraft, Uebung ist ihr Nahrungselement und Anwendung die Quelle des Wachsthums.

4) Die Kraft verbreitet sich, bei jedem organischen Wesen, nach allen Richtungen gleichmäßig, nur auf der verhältnißmäßigen Verbindung aller Theile beruht die Vollkommenheit des Geschöpfes. (Darum sey eine allseitige, zusammenstimmende Ausbildung aller Kräfte das letzte und einzig rechte Ziel aller Entfaltung der menschlichen Natur!)

5) Bei der Entwicklung der Theile offenbart sich eine gewisse Aufeinanderfolge, so daß immer die eine erstarkte Kraft die Stütze und der Träger einer andern, höhern wird. (Die Entwicklung und Bildung der Kräfte schreite demnach in einer gewissen Stufenfolge weiter, so, daß jeder Fortschritt der Grund und die Bedingung des folgenden werde, bis die einzelnen Entwicklungen verschiedener Kräfte, als Zweige in der endlichen harmonischen Verbindung aller zu einem Ganzen, die Vollendung der menschlichen Bildung geben!)

Rücksichtlich der Stufen (siehe hiezu Lebensstufen), welche die Kräfte des Menschen durchlaufen, so haben die Körperkräfte eine auffallende Aehnlichkeit mit den der nichtmenschlichen, organischen Wesen. Sie durchlaufen nämlich 3 Hauptstufen, die des Entstehens, des Wachsens und der Reife, dann gehen sie wieder zurück, nehmen ab und vergehen (sterben). Die Geisteskräfte haben nur die beiden ersten Stufen gemein, aber nie erreichen sie ganz die Stufe der Reife — die Seele findet für ihre Vervollkommnung keine Grenze auf Erden. Diese Wahrnehmung führt auf die Lehre, daß der menschliche Geist mit seinen Kräften einer höhern Ordnung der Dinge angehöre, daß er mit dem Tode des Körpers nur das, nun unbrauchbar gewordene, Organ wechsle, und dann ein neues erhalten werde, angemessen dem fortschreitenden Entwicklungsgang seiner Kräfte. Betrachten wir die Bestandtheile der menschlichen Natur, Körper und Seele näher, so finden wir

1) Daß der menschliche Körper der künstlichste aller organischen Körper ist, da er als Organ des Geistes dient und zu den mancherlei Verrichtungen im Dienst desselben brauchbar seyn muß. Wenn

rücksichtlich der Sinnenwerkzeuge, auch viele Thiere vollkommenere besitzen, so liegt das Eigenthümliche der Sinne des Menschen darin, daß sie in einer nahen Beziehung zu seinen geistigen Kräften stehen, so daß mit der Bildung der Sinne die Entwicklung der geistigen Natur des Menschen beginnt. Die Sinne führen dem Geist Stoff und Nahrung seiner Bildung zu, stellen vor ihm die Werke der Natur entfaltet auf, welche den Verstand und das Gefühl beschäftigen, durch ihre Ordnung, Schönheit mit Bewunderung erfüllen, und mit der in ihren Erscheinungen stets wechselnden Aussenwelt in ununterbrochene Verbindung setzen.

Ein besonderer Vorzug des menschlichen Körpers ist die Bildungsfähigkeit seiner Organe zu verschiedenen Artikulationen des Tons, oder die Sprachfähigkeit. Diese Gabe stellt den Menschen hoch über die ganze Schöpfung, sie macht ihn fähig, die Freuden der vernünftigen Geselligkeit so zu geniessen, daß sie Bildungsmittel für sein Gesammtwesen werden. Die Sprache ist als Mittel der Mittheilung der Gedanken und Gefühle unentbehrlich. Durch Einkleidung des Gedankens in Worte erhält jener Leben und Kraft, das Innere wird ein Aeußeres, der Geist bildet sich mit der Sprache und umgekehrt, und mit der Fertigkeit, das, was in uns vorgeht, genau und leicht zu bezeichnen in Worten, wächst und gedeiht die völlige Ausbildung des Geistes.

2) Der zweite Bestandtheil der menschlichen Natur ist die Seele. Wie wir in der Menschenkraft eine körperliche und geistige unterschieden haben, ohngeachtet sie nur gleichsam Aeste einer Kraft sind, eben so unterscheiden wir auch wiederum verschiedene Richtungen der Geisteskraft. Von diesen Kräften handelt die Psychologie oder Seelenlehre und sie zeigt uns einen dreifachen Unterschied der Seelenthätigkeiten, welche die Sprache durch Denken, Fühlen und Wollen bezeichnet.*) Jede dieser Thätigkeiten hat ihren besondern, unterscheidenden Charakter, ist an eine Reihe von Vermögen vertheilt, welche in einem untergeordneten Verhältniß zu einander stehen und durch besondere Namen unterschieden werden. In Beziehung auf jene Haupt-

*) So lange diese Seelenvermögen als bloße Fähigkeiten betrachtet werden, lassen sie sich getrennt denken, wenn sie aber als Kräfte wirksam gedacht werden, erscheinen sie unzertrennlich, denn nur in ihrem vollendeten Zusammenwirken offenbart sich die geistige Menschenkraft. Um diese Vermögen und Kräfte in ihrer Eigenthümlichkeit kennen zu lernen, betrachtet sie der Psycholog zunächst als bloße Fähigkeiten, getrennt und abgesondert von einander.

thätigkeiten der menschlichen Seele legen wir dieser drei Haupt-Vermögen bei:

1) Das Erkenntniß-Vermögen; 2) das Gefühls-Vermögen; 3) das Begehrungs- oder Willens-Vermögen. (Siehe hiezu: Seelenkräfte, wo diese Vermögen und ihre Bildung näher entwickelt sind).

Der Entwicklungsgang des Erkenntniß-Vermögens besteht in folgenden Stufen:

1) Sinnlichkeit, Anschauungs-Vermögen; 2) Gedächtniß und Einbildungskraft; 3) Verstand; 4) Vernunft und Phantasie.

Literatur.

Ith, Versuch einer Anthropologie oder Philosophie des Menschen nach seinen körperlichen Anlagen. Bern, 1775. — Leonhard Meister, Geschichte des Menschen nach Körper und Seele, als Vorgeschichte der Menschheit. Leipzig, 1805. — Kant, Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Königsberg, 1798. — (Vorzüglich zu empfehlen). Hoffmann, über die Entwicklung und Bildung der menschlichen Erkenntniß-Kräfte. Aarau und Basel, 1805. — Pestalozzi, freimüthige Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. Zürich, 1797. — Kiesewetter, faßliche Darstellung der Erfahrungsseelenlehre zur Selbstbelehrung. (enthalten in Funkes Bildungs-Bibliothek für Nichtstudirende, 4. B.) Hamburg, 1806.

Natur, sittliche, des Kindes. Ob diese sittliche Natur schon in ihrem ersten Entstehen mehr zum Guten, als zum Bösen sich hinneige, ist für den Erzieher eine wichtige Frage und wird von den Pädagogen verschieden gelöst. Nach dem Urtheil eines großen Theils der Neuern, wie Basedow, Campe, Salzmann ist die Kinderwelt ein Stand der Unschuld, in welchem von bösartigen Neigungen und Begierden noch keine Spur zu treffen und was Andere mit diesem Namen benennen, das halten sie nur für die nothwendige Folgen des kindlichen Unverstandes, oder für natürliche (mithin nicht strafbare) Sinnlichkeit, oder wohl gar für etwas positiv Gutes. Andere Gelehrte dagegen, besonders Theologen und gewisse Philosophen behaupten geradezu eine gänzliche Verdorbenheit der menschlichen Natur in allen Trieben und Neigungen, folglich auch eine gänzliche Unfähigkeit zu allem Guten ohne die Hilfe eines höhern Beistandes, weßhalb sie dem Kind nicht nur Sinnlichkeit, Schwäche, Verführbarkeit, sondern auch einen bestimmten Hang zum Bösen zuschreiben.

Zwischen beiden Ansichten steht eine dritte, welcher die neuere Theologie und unter den Pädagogen, Kant, Pestalozzi, Schwarz

und Andere beipflichten, welche in der kindlichen Seele eine gleichzeitige Richtung zum Guten wie zum Bösen, wiewohl bei Einzelnen in verschiedenen Verhältnissen, annehmen. Kant sagt hierüber: „der Mensch ist von Natur weder moralisch gut, noch moralisch böse, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen. Man kann indeß sagen, daß er ursprüngliche Anregungen zu allen Lastern in sich habe, da er Neigungen und Instincte hat, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheil treibt" u. s. w. Die strenge Lösung dieser Frage gehört der Philosophie, die Pädagogik hält sich an die Erfahrung und läßt es dahin gestellt, welches die letzten Gründe dieser Erscheinung sind; obgleich die letztere Ansicht die wahrscheinlichere seyn möchte, die Gutes und Böses in der Natur annimmt und auch mit der heiligen Schrift übereinstimmt, welche von einem angebornen menschlichen Verderben spricht, mit welchem der Erzieher gleich anfangs in Kampf tritt und dem er eben so wenig einen vollständigen Sieg abgewinnt, als sich selbst der Erwachsene bei aller Anstrengung je ganz von diesem Hang zum Bösen frei macht.

Gehen wir die Erscheinungen durch, so finden wir:

1) In allen Kindern äußern sich Anlagen zu moralisch guten Neigungen, Gesinnungen und Handlungen. Einige zeichnen sich, von der ersten Kindheit an, durch Liebe zum Wahren und Guten aus — fremd ist ihnen sehr vieles Böse und anfangs kaum begreiflich.

Man setzt daher auch in der Regel Unschuld und Unverdorbenheit in Kindern voraus, und es ist des Erziehers heilige Pflicht, diese zu ehren und anzuerkennen.

2) Aber man findet auch, daß alle Kinder nicht nur verführbar sind, sondern daß sie auch — mehr oder minder — einen Hang zu so Manchem haben, was in reifern Jahren Unrecht oder Böse genannt wird; ja bei Einigen ist diese Disposition schon in der frühesten Jugend so stark, daß man geneigt wird, ihnen eine natürliche Bösartigkeit zuzuschreiben.

3) Obgleich die in frühern Jahren fast allein herrschende Macht der Sinnlichkeit es erklärbar macht, wie Triebe, welche in der Folge schädlich und, unter der Voraussetzung der Freiheit, unmoralisch werden, so viel Gewalt bekommen; so erscheinen daneben doch auch wieder in der Seele mancher Kinder Züge, die sich aus ihr allein nicht erklären lassen.

4) Wenn auch aus den Fehlern, welche in der ersten Erziehung von den Eltern begangen wurden, manche falsche Richtung sich erklä-

ren läßt, welche die Kräfte in der Folge erhalten, so stoßen wir doch wieder auf Fehler und Unarten, wo die falsche Erziehung nicht hinreicht, um begreiflich zu machen, woher sie entstanden und die sich zeigen, ehe noch eine Verbildung durch falsche Erziehung statt finden konnte. Woher jener Eigensinn und Eigenwille, jener Trotz- und Starrsinn, der sich oft schon in dem ersten Schrei des Kindes ankündigt, jene neidischen, selbstsüchtigen Gemüthsbewegungen, welche, der Zeit nach, selbst der Entwicklung der Sinnlichkeit vorausgehen und bei allen Kindern in stärkerm oder schwächerm Grad angetroffen werden?

Da übrigens sittliche Güte und Tugend ein Werk der Freiheit ist, Kinder aber einen vernünftig freien Willen nicht besitzen, sondern noch von den Trieben beherrscht werden, so kann man nicht von positiver Güte oder Verdorbenheit bei Kindern sprechen, wohl aber, daß Keime zum Guten und zum Bösen, in verschiedenen Mischungen in ihnen liegen.

Naturell, siehe Individualität und Schülerkenntniß.

Naturkunde. Die Natur ist der Inbegriff der Dinge in der Welt, nach ihrem Aeußern und Innern als ein Ganzes betrachtet. Der Mensch nimmt mit der Vernunft die Natur, die Welt auf, und wirkt auf sie ein, er begreift die Dinge, er lernt die Natur kennen und sie nach Zwecken behandeln. Das kann er nun nicht anders, als wie fern er sie kennt. Da nun dieses zu seiner Bestimmung gehört, so soll, so viel möglich, jeder Mensch die Naturkunde erlernen; je mehr er sie besitzt, desto vollständiger ist seine Bildung. Sie gehört also nothwendig in den Unterricht der Jugend. Ihr formaler Nutzen ist das Freiwerden des Geistes in dieser Erkenntniß, welche ihn dahin erhebt, daß er über die Erde herrschen kann. Hiemit ist der materielle Nutzen verbunden, der zweckmäßige Gebrauch dieser Kenntnisse für das Leben in vielen Zweigen. Die Natur lernt man kennen, wenn man sich ihre Produkte, Kräfte und Gesetze, ihr Inneres und Aeußeres so umfassend wie möglich bekannt macht und sie in ihrer höchsten Einheit zu erfassen sucht. Die Idee der Natur soll also bei dem Lernenden hervorgerufen werden, so daß er gewissermaßen die Natur in sich nachbildet. Wie in dem Auge die Außenwelt, so spiegelt sie sich in dem beobachtenden Geiste. Eben hierin wird die endliche Vernunft das Abbild der höchsten, deren Gedanke die Welt hervorbringend durchschaut. Darin ergiebt sich ein Punkt, worin der erziehende Un-

terricht in der Naturkunde mit dem Religions-Unterricht zusammentrifft.

A. Natur-Geschichte. (Vergleiche: Gemeinnützige Kenntnisse.

Der Unterricht in der Naturgeschichte zerfällt in zwei Curse.

I. Cursus.

In der untern Classe ist er noch nicht systematisch. Die Kinder werden vielmehr hier nur geübt, einzelne nahe und bekannte Natur-Produkte, besonders Thiere, (da die Thierwelt am reichsten an betrachtungswerthen Gegenständen ist und die Phantasie der Kinder am meisten anspricht), dann Pflanzen, Mineralien mit eigener Verstandes-Thätigkeit anzuschauen, ihre einzelne Merkmale aufzusuchen und aufzufassen, sie zu beschreiben und anzugeben, welchen — ihnen bekannten — Natur-Gegenständen wohl dieser oder jener am ähnlichsten sey.

Der Unterricht geht ganz von der Anschauung aus. Der Lehrer will z. B. die Thiere beschreiben, welche zum Katzengeschlecht gehören. Er läßt also zuerst von den Kindern die Merkmale der Hauskatze aufsuchen und beschreiben und erzählt ihnen dann von einigen Thieren, als dem Löwen, Tieger (ohne gerade alle aufzuzählen), daß auch sie den Katzen ähnlich sind.

Es ist sehr gut, wenn der Lehrer alle Merkmale, welche die Kinder von einem Thier angeben, an die Wandtafel schreibt. Später schlägt er das Lesebuch auf, läßt lesen, was dort von dem so eben abgehandelten Thier erzählt wird und durch die Kinder das zu Ergänzende aufsuchen und ihre Beschreibung daraus berichtigen. So werden die Leseübungen recht anziehend. Aus dem Pflanzenreich wird zuerst der Baum mit seinen Theilen, der Wurzel, dem Stamm, den Aesten, Zweigen, Blättern, Blüthen, Früchten vorgenommen, dann die Gesträucher, Gräser, Moose u. s. w. Beim Mineralreich geht man nur von den allernächsten und bekanntesten Körpern aus, wobei die habhaften Repräsentanten jedes Geschlechts aufgestellt werden. Man betrachtet Gestalt, Farbe, Schwere, eigenthümliche Beschaffenheit (rauh, glatt, durchsichtig, undurchsichtig, weich, hart, brennbar, fett u. s. w).

Uebung im Auffinden der Merkmale dieser Natur-Gegenstände — im Beschreiben derselben ist eine zweckmäßige Vorbereitung auf den spätern geordneten Unterricht. Gute Abbildungen von Thieren und Pflanzen, welche die Kinder noch nicht gesehen haben, sollten überall vorhanden seyn. Der Lehrer benütze schon hier jede Gelegenheit, die Kinder auf Gottes Größe, Güte und Weisheit hinzuweisen und ihr

Herz mit Ehrfurcht, Liebe, Dankbarkeit und Vertrauen gegen Ihn zu erfüllen. Der Ton des Vortrags ist der einfache, in welchem man kleinen Kindern etwas erzählt. Der Lehrer bringt Ordnung in dasjenige, was das beschreibende Kind berichtet, fordert zur Ergänzung des Lückenhaften auf und belebt die Erzählung mit wiederholenden und andern Fragen.

II. Cursus.

Die Schüler sind bereits mit den Eigenthümlichkeiten jedes bedeutenden Natur-Products bekannt gemacht worden und nun wird der Unterricht (nachdem die Kinder noch einige Zeit die frühern Uebungen fortgesetzt), mit mehr Ausdehnung und innerem Zusammenhang vorgetragen, bis die Bildung eines Systems erfolgt.

Die weitere Uebung besteht nun auf dieser zweiten Stufe im Vergleichen, d. h. im Aufsuchen der Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten. Man wählt zuerst solche Körper zur Vergleichung, die den schroffsten Gegensatz bilden. Man stellt nämlich anfangs einen organischen Körper einem unorganischen gegenüber, z. B. dem Baume das Felsenstück und dergleichen; hierauf von organischen dem Thiere die Pflanze (Thierleben, Pflanzenleben), alsdann dem vollkommensten Thiere das unvollkommenste, dann das weniger vollkommene, so bei der Pflanze und und den unorganischen Naturkörpern, z. B. Schaaf, Baum, Pferd, Regenwurm.

So geht man von Stufe zu Stufe fort, bis solche Thiere, Pflanzen, Mineralien verglichen werden können, die einander sehr ähnlich sind, so daß bei Aufsuchung und Darstellung des Aehnlichen das Geschäft immer schwieriger wird. Auf die mündliche alles Einzelne zusammenfassende Darstellung folge stets die schriftliche unter Leitung des Lehrers.

Nun folgt die letzte Uebung, nämlich das Ordnen. Häufig läßt man dieses Geschäft zu früh vornehmen, weßhalb sich die Kinder nicht von der Naturgeschichte angesprochen fühlen. Das System darf also erst zuletzt an die Reihe kommen und das Kind lernt nun hier sein Wissen ordnen, lernt sich bestimmte Begriffe bilden u. s. w. Man ordnet die Naturgegenstände nach den erkannten Merkmalen zusammen, was in dasselbe Reich, Classe, Ordnung u. s. w. gehört: also Vierfüßler, Vögel, Fische, Amphibien, Insekten, Würmer. So im Pflanzenreich und Mineralreich z. B. Bäume, Sträucher — Metalle, Salze u. s. w. Die Ordnungen der bekannten Thiere, Pflanzen, Mineralien werden hierauf durch Beobachtung nach dem vom Lehrer gege-

denen leitenden Merkmalen zusammengestellt. Der Schüler wird bald einsehen, daß Natter und Blindschleiche in eine andere Ordnung gehören, als Frosch und Kröte, und daß man nicht Frosch und Natter, Blindschleiche und Kröte, Eidechse und Frosch in dieselbe Ordnung einreihen könne, so wenig als Pferde und Hund, Esel und Wolf, obgleich alle Vierfüßler sind. In die Einzelnheiten der Arten, besonders bei Insecten, Gräsern, Mineralien wird sich der kundige Lehrer nie verleiten lassen. Wer dieses thut und seine Gelehrsamkeit hier auskramen will, kann nur Schaden stiften und vergißt, daß hier nicht die Wissenschaft an sich und ihre Vervollkommnung Zweck ist, sondern daß nur das Wichtigste und fürs Leben Nöthigste ausgehoben werden soll.

Besonders nöthig ist die öftere Wiederholung durch einzelne Fragen und durch zusammenhängende Beschreibung eines Gegenstandes von Seiten der Kinder, was zugleich eine treffliche Sprachübung ist.

Mit der Naturgeschichte läßt sich endlich noch der Unterricht in der ökonomischen Technologie verbinden, wo das Bedürfniß der Schule nicht besondere Vorträge in der Technologie nöthig macht, wie es in jenen Volksschulen der Fall ist, aus denen viele Kinder zu Handwerkern und Künsten übergehen.

Bei diesem ökonomisch technologischen Lehrgang fragt man die Kinder ab, was sie von der Lebensweise, Zucht, Nahrung, dem Nutzen und Schaden der Thiere, Pflanzen u. s. w. wissen — was der Mensch von denseben für seine Nahrung, Bekleidung, seinen Putz und sein bequemes Fortkommen gebrauche; wozu die Felle der Thiere, die Theile der Pflanzen verarbeitet werden. Ein andermal geht man von Kunsterzeugnissen aus und untersucht, welche Thiere, Pflanzen, Mineralien dazu haben beisteuern müßen, z. B. zur Orgel, zu einer Kutsche.

B. Naturlehre.

Mit der Naturlehre, d. h. mit den Versuchen zur Erklärung der wichtigsten Erscheinungen in der Natur sollte jeder Mensch so weit bekannt gemacht werden, als nur immer möglich ist. Gelegenheit dazu bietet jede Jahres- und Tageszeit. In der Volksschule beschränke sich der Lehrer auf die gewöhnlichen Natur-Erscheinungen, auf die Belehrungen, welche zur Lebensklugheit nöthig sind, oder einen Einfluß auf die Hauptbeschäftigungen und Erwerbsarten seines Ortes haben. Besonders findet sich hier Gelegenheit, mannigfaltigen Arten des Aberglaubens entgegen zu arbeiten und auf Gottes Weisheit und Güte

hinzuweisen. Die Naturlehre schließt sich an die Natur-Geschichte an und kann in der Schule als Fortsetzung derselben betrachtet werden.

1) Die gewöhnlichsten Natur-Erscheinungen, als: Wind, Sturm, Thau, Nebel, Regen, Schnee, Reif, Hagel, Frost, Eis, Donner, Blitz können schon früher gelegentlich erklärt werden, so bald das Kind darüber belehrt seyn will.

2) Man geht dann über zu dem weniger gewöhnlichen, als Echo, Regenbogen, Sternschnuppen, Irrlichter, Nordlicht, Windsbraut, Wasserhosen, Erdbeben, Vulkansausbrüche — an welche sich Belehrungen über das Feuer, (Eigenschafren und Wärme; Rauch, Flammen, Licht, Schatten, Finsterniß). Die Luft, (Eigenschaften und Zustände derselben; Dunstkreis, Athmosphäre, luftige Naturerscheinungen, Schall, verschiedene Luftarten), das Wasser, (Eigenschaften desselben, seine Ausdehnung, Ausdünstung; die wässrigen Naturerscheinungen) anknüpfen lassen. Hier ist es, wo der Lehrer allerlei Aberglauben, die Furcht vor Ungewitter, vor feurigen Lufterscheinungen bekämpfen kann.

3) Auf einer höhern Stufe werden (wo dieses in einzelnen Schulen angeht) die einfachen Gesetze der Bewegungen fester und flüssiger Körper erklärt. Damit hängt zusammen die Lehre von der Cohäsion und Schwere u. s. w.

Der Lehrer lasse beim Unterricht in der Naturlehre die Naturerscheinungen, so weit sie die Kinder kennen, immer zuerst von denselben beschreiben und berichtige und ergänze dann die Angaben. Er überzeuge sich durch Fragen, ob alles gehörig gefaßt und verstanden wurde und wiederhole oft, theils mündlich examinirend, theils indem er Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten über den Unterricht giebt. Daß er auch hier, wie in der Naturgeschichte nicht zu weit gehe und nie dasjenige erkläre, worüber er selbst noch keine klare Vorstellung hat, und was er nicht zur Anschauung bringen kann, daß er endlich stets den Nutzen und Schaden der Naturerscheinungen auseinander setzen und die Vorsichtsmaßregeln, die sich hier anknüpfen müßen, nicht vergesse, versteht sich von selbst.

Es ist noch einmal zu bemerken, daß bei diesen Fächern auf die Lehrform sehr vieles ankomme. Sie ist stets anfangs die der freien Sinnen-Uebung. Der Lehrer giebt nur an, worauf man zu merken hat, z. B. die Theile der Blüthe und läßt hienach den Gegenstand sorgfältig betrachten und mündlich beschreiben, das nämliche geschieht bei den Erscheinungen der Natur. Immer muß die Selbstthätigkeit des Schülers berücksichtigt werden, denn das Vordociren ist erschlaffend für den Schüler und führt zu gar nichts, als etwa zu Spielereien mit den

vorgezeigten Sammlungen und Bildern; es ist die elendeste Manier, womit man, wie Schwarz sagt, die Schüler in das Gaffen und Zerstreutseyn so recht eingewöhnt. Leider ist dieses Unwesen in vielen Schulen einheimisch. Man zeigt den Kindern eine Pflanze, die Abbildung eines Thiers u. s. f., sie strecken die Köpfe vor, sprechen die Terminologien nach, werden katechisirt, schwatzen, tändeln, und wenn es nun heißt: in 4 Wochen, liebe Kinder, sind wir mit dem Pflanzenreiche fertig, dann kommen wir zu einem andern Reich! so klatschen und lärmen sie; — man legt ihnen den ganzen Apparat vor, und sie schweifen nun mit den Augen herum, und der Lehrer hat seine Noth, ihre Finger zurückzuhalten; — oder man läßt die Gattungen und Arten pünktlich nacheinander in den trockenen Stunden auswendig lernen. Was soll nun all diese Lernerei? haben solche Kinder die Schule verlassen, weg ist dann alles Interesse für das Naturstudium, vergessen wie das A. B. C. Buch!

Literatur.

Naturgeschichte.

Stein, Naturgeschichte für Real- und Bürgerschulen, mit besonderer Hinsicht auf Geographie. Mit 21 illum. Abbild. Leipz. Hinrichs, 1822. 16 Gr. — Schubert, Lehrb. der Naturgeschichte für Schulen und zum Selbstunterricht. Erlangen, Heyder, 1833. 6. Aufl. (22¼ B.) 9 Gr. — Nicolai, Unterweisung in der Naturkunde, 14. Aufl. Halle, Waisenhausbuchh. 1826. 6 Gr. — Kärcher, Prof. K., kleine Naturgeschichte, zum Gebrauch für Schulanstalten und Privatinstitute elementarisch bearb. 8. (20½ B.) Stuttgart, 1833, Löflund 12 Gr. — Löhr, J. A. C., Naturgeschichte für Schulen und den häusl. Unterricht. Neu bearb. von Wilmsen. Mit 83 Abbild. 3. Aufl. (20 B.) Leipzig, Fleischer. 1831. 16 Gr.

Naturlehre.

Wagner, Elementar-Naturlehre, nach den Grundsätzen der neuern Pädagogik. Erster Theil. Cöln, Dümont-Schauberg, 1826. 16 Gr. — Melos, J. G., Naturlehre für Bürger- u. Volksschulen. 2. Aufl. Rudolstadt, Hofbuchh., 1825. 16 Gr. — Kries, Lehrb. der Naturlehre f. Anfänger. 5. Aufl. Gotha, Becker, 1824. 8 Gr. — Helmuth, Volksnaturlehre zur Dämpfung des Aberglaubens. Braunschw., Schulbuchh., 1834. 18 Gr.

Von dieser Schrift erschien eine ganz neue, umgearbeitete Auflage von Fischer, Seminarlehrer in Neu-Zelle. Die in zwei Theilen erschienene Schrift behandelt die Gegenstände der Physik, so weit sie in die allgemeine Volksschule gehört, in sehr hübscher Weise. Auch ist der Preis des Ganzen (18 Gr.) ein Minimum.

Neuerungen. Der gewissenhafte Lehrer wird stets dahin streben, seine Schule immer mehr zu heben, in Folge seiner eigenen Erfahrungen oder der Erfahrungen Anderer, die er sich durch Lectüre angeeignet, in der Schule Abänderungen zu treffen, und seine Fehler

zu verbessern. Doch hat er hiebei große Vorsicht nöthig, einestheils weil nicht Alles, was ihm in Büchern angerühmt wird, Gold ist, anderntheils, weil auch das Beste nur zu oft als Neuerung und Verdrängung des Alten beim Volk anstößt. *)

Er prüfe deßhalb

1) sorgfältig vorher, ob dieses Neue von innerem Gehalt sey, mache die ersten Versuche im Kleinen, und hüte sich durch allzu häufiges Experimentiren die gegenwärtigen Schüler den künftigen aufzuopfern;

2) er schone, wenn er etwas Neues einführen will, das Vorurtheil des Volks. Viele Lehrer machen oft viel Lärmens um nichts, und regen durch ihr unzeitiges Ausposaunen erst Zweifel und Vorurtheile in den Gemüthern auf. Der kluge Lehrer überlegt vorher, ob er sein Unternehmen durchführen könne, dann geht er bedachtsam und besonnen seinen Weg, giebt dabei nach, so viel es immer möglich. Freilich gilt letzteres nicht für den Fall, wo es sich um eine Hauptsache **) in der Erziehung und dem Unterricht handelt; denn hier kann der gewissenhafte Lehrer nicht immer schonen, wie er will. Er muß hier als fester besonnener Mann auftreten, selbst wenn ein Entgegenwirken von einer Seite statt fände, woher man mit Recht Unterstützung erwartet hätte. Hat der Lehrer nur Geduld, weiß er seine Kinder nur mit Liebe an sich zu ketten, so wird es gewiß gehen. Was an sich gut ist und dafür die Gewährleistung in sich selbst hat, muß man, wenn seine Ausführung zehnmal mißlungen ist, nie aufgeben, denn es muß gelingen, wenn man es nur recht angreift. Gelingt es aber nicht, so suche er die Ursache immer in sich selbst.

Niemeyer, (August Hermann), königl. preuß. Consistorialrath, geb. 1754 zu Halle im Saalkreise, wo sein Vater Archidiakonus war, studirte auf der dortigen Universität Theologie; 1780 ward er daselbst außerordentl. Prof. der Theologie und Inspektor des theolog. Seminariums, 1784 ordentl. Prof. und Aufseher des königl. Pädagogiums, 1780 Mitdirektor des Pädagogiums und des hallischen Waisenhauses;

---

*) Er thue keinen Schritt, sagt Dinter, vorwärts, den er je wieder zurück thun müßte. Dieß macht Verbesserungen auf Menschenalter unmöglich.

**) Was aber Hauptsache ist, das wissen junge Lehrer nicht immer zu unterscheiden. Eingenommen für gewisse Lieblingsfächer und Manieren des Unterrichts erwarten sie alles Heil nur von daher und bleiben mit eben der Hartnäckigkeit daran hängen, wie die widerstrebenden Gemeindeglieder an ihren vorgefaßten Meinungen.

1787 Direktor des pädagogischen Seminariums; 1792 Consistorialrath, 1794 Doktor der Theologie, 1800 Direktor des Almosenkollegiums; 1804 wirklicher Ober-Consistorialrath und Mitglied des berlinischen Oberschulcollegiums; 1808 Mitglied der Reichsstände im Königreich Westphalen und in eben diesem Jahre Rector perpetuus der Universität Halle. 1813 verlor er diesen Posten, da Napoleon die Universität wegen ihrer für die Verbündeten im April gezeigten patriotischen Gesinnungen aufgelöst hatte, und wurde nach Frankreich deportirt; 1814 ward er bei Herstellung der Universität wieder eingesetzt, wurde aber 1816 Consistorialrath und auswärtiges Mitglied des Consistoriums zu Magdeburg, und erhielt 1815 den rothen Adlerorden 2r Classe. Die größten Verdienste hat er als Erziehungsschriftsteller. Als Theolog war er stets bemüht, geläuterte Begriffe über die Religion zu verbreiten. Den 18. April feierte die Universität Halle sein 50 jähriges Magister-Jubiläum. Diese Feier ward auch durch Deputirte anderer Universitäten, so wie durch ein Geschenk von 40,000 Thalern, welche der König der Universität zur Erbauung eines von Niemeyer früher erbetenen, Universitätsgebäudes machte, ausgezeichnet.

Schriften.

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 3 Bde. gr. 8. 9. Aufl. Halle, 1834. 6 Tlr. — Leitfaden der Pädagogik und Didaktik. gr. 8. ebd. 1814. 9 Gr. — Pädagogische Aufgaben. gr. 8. ebd. 94. 2 Gr. — Beitrag zur Methodik des Examinirens (aus den Grundsätzen der Erziehung abgedruckt) 8. ebd. 1810. 4 Gr. — Ansicht der Geschichte der deutschen Pädagogik im 18. Jahrh. 8. ebd. 801. 6 Gr. — Ueber den Geist des Zeitalters in pädagog. Hinsicht. 2 Stcke. gr. 8. ebd. 87. 5 Gr. — Ueber Mitwirkung der Eltern zur Bildung u. Erziehung ihrer Kinder auf öffentlichen Schulen. 8. ebd. 86. 2 Gr. — Ueber Pestalozzis Grundsätze und Methoden (aus den Grundsätzen der Erziehung abgedruckt) gr. 8. ebd. 810. 12 Gr. — Ueber die Organisation öffentl. Schulen und Erziehungsanstalten (aus den Grundsätzen der Erz. abgedruckt) gr. 8. Halle. 819, Waisenh. 1 Thlr.

O.

O, der fünfzehnte Buchstab des deutschen Alphabets, und der vierte unter den Selbstlautern, welcher mit einer runden Oeffnung des Mundes ausgesprochen wird. Es hat im Hochdeutschen nur einen ein-

zigen Laut, welcher aber bald gedehnt iſt, wie in Tod, roth, ſchon, bald geſchärft, wie in Poſt, Sonne, Stock. Das o drückt vermöge ſeiner Natur etwas Großes, Hohes, Erhabenes, Weites aus, und iſt der natürliche Ausdruck der ſtaunenden Verwunderung. Man findet es daher gemeiniglich in denjenigen Wörtern, welche dieſe Eigenſchaft bezeichnen; groß, grob, hoch, Ochs, empor, u. ſ. f.

Olivierſche Leſelehrart. Olivier, Profeſſor in Leipzig, dringt darauf, man ſolle, ehe man zum Leſenlehren übergeht, das Sprachvermögen der Kinder mehr bearbeiten, das Unrichtige, Unbeſtimmte durch viele Uebung im Nachſprechen wegſchaffen. Er macht ſchon vorher dem Gedächtniß der Schüler die Sätze geläufig, welche ſie leſen lernen ſollen. Er geht deßhalb davon aus, nicht nur den Kindern kurze leichte Sätze mit dem richtigſten natürlichen Tone vorzuſprechen und ſie nachſprechen zu laſſen, auch dieſe Sätze in Wörter und die Wörter in Sylben nach dem Tact zu theilen, ſondern auch ſämmtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden und zwar vermittelſt einer regelmäßigen Uebung des deutlichen Nachſprechens und ſcharfen Articulirens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die ſämmtlichen Lautelemente der Sprache ſich als ſelbſtſtändige iſolirte Beſtandtheile derſelben ſehr beſtimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für ſich abſondern und feſthalten laſſen.

Dieß Zuſammenſetzen und Zergliedern der Sylben, Wörter und Sätze nach dem Gehör — eine charakteriſtiſche Eigenthümlichkeit ſeiner Methode — kann als das eigentliche Buchſtabiren derſelben angeſehen werden. Das Buchſtabiren cultivirt Olivier auf eigene Weiſe. Zuerſt giebt der Schüler den Laut des erſten Buchſtabens an, der Lehrer ſpricht dann die übrigen Buchſtaben zuſammen aus und der Schüler verbindet endlich den erſten mit dieſen letzten zu einer Sylbe z. B. das Wort Barmherzigkeit. Schüler: Ba! Lehrer: arm! Sch. Barm! Sch. he! Lehr. er! Sch. her! Sch. ze! Lehr. ig! Sch. zig! Sch. ke! Lehr. eit! Sch. keit! Das Eigenthümliche der Olivierſchen Methode beſteht ferner in dem Vorſchlag, bei dem Benennen der Buchſtaben, jedem Conſonanten den Hilfslaut oder die Stütze des kurzen mehr einem Hauch als Ton ähnlichen e beizugeſellen.

Die Conſonanten erhalten ſomit alle dieſen Ton oder Hauch, der als ſchwaches e klingt.

Der Unterſchied zwiſchen Selbſtlauter und Mitlauter fällt alſo ganz weg, indem der Conſonant faſt ein eben ſo ſelbſtſtändiger Lauter

als der Vocal ist, sobald seine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt wird.

Olivier führt seine Schüler durch Bilder zu der Kenntniß der Buchstabenlaute. Um sie z. B. die Buchstaben p und t aussprechen zu lehren, zeigt er auf eine Tulpe und eine Fichte hin und spricht: dieß ist eine Tul (pe), dieß eine Fich (te), und läßt die eingeschlossenen Silben von seinen Schülern zur ersten von ihm allein ausgesprochenen Silbe hinzusetzen. Die Buchstabentabulatur, die er für die teutsche und französische Sprache erfand, hat den Zweck, jedes hörbare Lautelement der Sprache auch deutlich darzustellen. Hiezu reichen aber unsere 25 Buchstaben nicht hin, da wir z. B. für die in verschiedenen Wörtern verschieden tönende Laute: e, o, a, nur ein Zeichen haben. Deßhalb ersetzte er den Mangel des unvollständigen Alphabets durch eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen gestellt und das Verschiedene durch Plätze absondert ist. So vermehrt Olivier die Sprachelemente auf 400, indem er jede in dem Sprachorganismus gegründete Modification der 26 einfachen Laute als einen besondern Laut aufführt, wodurch jedoch der Unterricht sehr erschwert wird.

Diese Methode ist wegen ihren vielen Künsteleien und da sie einen gewandten Lehrer erfordert, in Schulen nicht leicht anwendbar, Oliviers Arbeiten für den Elementar-Unterricht sind aber tiefer, als alle ähnliche in den Sprachorganismus eingedrungen.

Für die Methode sprachen sich Tillich, Perschke, Teumer — gegen sie besonders Pöhlmann aus.

Ordnung, Gewöhnung zur. Die Ordnung bringt in das Wissen erst Gründlichkeit und Haltbarkeit, in das Thun Zweckmäßigkeit und Zusammenhang, so wie sie vor Plan- und Regellosigkeit verwahrt. Sie ist die Mutter vieler Tugenden für die Folgezeit, nämlich der ächten Häuslichkeit und Sparsamkeit, bei der allein das häusliche und bürgerliche Wohl gedeihen kann. Besonders aber im sittlichen Leben, welches die Regel und Ordnung im Innern bedingt, können Pünktlichkeit und Ordnung nicht entbehrt werden.

Um also Kinder hieran zu gewöhnen, so lasse man sie eine genaue Lebensordnung beobachten, man halte über pünktlicher Zeiteintheilung, halte sie an, all ihre Geräthschaften und die Gegenstände ihrer Spiele nicht zerstreut umher liegen zu lassen, von keiner Arbeit, ehe sie vollendet ist, zu gehen, überhaupt sich nicht mit halben Maßregeln zu begnügen. Jeder Verstoß gegen die Ordnung, fällt Kindern gar nicht

ein, wenn man gleich in der früheſten Jugend durch beſtändiges Anhalten zum Gegentheil, nie die Idee in ihnen aufkommen läßt, daß dergleichen nur thunlich ſey. Die tägliche Wiederholung einer gewiſſen Handlungsweiſe macht ſie ihnen zur andern Natur und ſie wundern ſich, wenn ihre Geſpielen anders handeln.

Beſonders viel trägt theils der Unterricht zur Ordnung bei, indem er in ſtetiger natürlicher Aufeinanderfolge der einzelnen Theile vorwärts führt, an pünktliches Ausarbeiten gewöhnt und ſich nicht zum Folgenden wendet, bis das Vorhergehende von allen Seiten eingeübt iſt — theils die Einrichtung und Ordnung öffentlicher Schulen, da das Kind ſtreng an die Geſetze dieſer Anſtalt gebunden iſt und deſſen Sinn für Ordnung überhaupt nicht allein geweckt, ſondern der noch biegſame Wille ſich auch an eine Form zu fügen gewöhnt wird, welche die Sittlichkeit ſehr begünſtigt.

Darum habe der Lehrer keine Nachſicht mit Kindern, welche im Elternhaus nie zur Ordnung angehalten wurden, damit ihm nicht ſpäter die Gewöhnung zum Beſſern unmöglich werde. Bei dieſem Gewöhnen muß jedoch ſtets Rückſicht auf die freie Thätigkeit des jugendlichen Geiſtes genommen werden, damit dieſer nicht in zu harten Feſſeln eingeengt, am kräftigen Aufſtreben gehindert werde und der Sinn für Ordnung in der Folge nicht in einem kleinlichten Pedantismus ausarte.

Ordnung im Sitzen, ſiehe Location.

Ordnungsſchüler, ſ. Unterlehrer.

Orgelſpiel. Obgleich dieſer Artikel nicht in das Gebiet der Pädagogik gehört, ſo möchte doch, da die Muſik und ihre Anwendung zum Beruf des Lehrers gehört, eine gründliche Abhandlung darüber an dieſem Orte nicht unzweckmäßig ſeyn.

Während man in frühern Zeiten bei dem Lehrer den höchſten Werth auf muſikaliſche Kenntniſſe legte, und das Andere darüber vernachläßigte, ſo wird im Gegentheil jetzt zu wenig für dieſe Ausbildung gethan und die guten Orgelſpieler werden immer ſeltener, ja kein Inſtrument wird gewöhnlich von dem Lehrer mehr vernachläßigt, als das vollkommenſte, die vollſtimmige Orgel, und in den meiſten Kirchen iſt von der Kunſt des Orgelſpiels kaum eine Spur zu finden, während elende Dudelei, ein verworrenes Gewebe ſchlechter Reminiscenzen ihre

Stelle vertritt.*) Stellen wir die Forderungen auf, die man mindestens an den Organisten zu machen berechtigt ist, wenn der Kirchengesang durch das Spiel derselben gehoben werden soll, so kann man von ihm, als dem belebenden und beseelenden Organ des herrlichen Kircheninstrumentes (welcher sich bestreben soll, ähnlich wie der Prediger durch das Wort, so durch die Macht der Tonharmonien, Empfindungen frommer Liebe, kindlichen Vertrauens, inniger Anbetung in der versammelten Gemeinde zu erzeugen) verlangen, daß er

§. 1.

1) Den Choral zwar einfach, aber geläufig und richtig zu spielen im Stande sey.

Du spielst hier nicht für Dich
Du spielst für die Gemeine —
Dein Spiel erheb ihr Herz
Sey einfach, ernst und reine.

Der Organist begleite also den Choral gut, edel, würdevoll, und dem erhabenen Gegenstand angemessen, dieß geschieht, indem er

a) Den schicklichsten Ton zur Begleitung des Chorals wählt, damit er theils nicht der Gemeinde das Singen erschwere, sondern auch den Charakter der Melodie nicht verwische. Es ist daher unverantwortlich, wenn Orgelspieler aus Vorliebe für diese oder jene Tonart die im Choralbuch vorgeschriebene Tonhöhe nach Belieben verändern. Freilich stehen im Choralbuch viele Melodien zu hoch oder zu tief, je nachdem der Verfasser derselben von einer bestimmten Orgel ausgieng, mit der nicht alle andern übereinstimmen. Der verständige Organist, muß also darauf sehen, daß er die Mittelstraße halte und den Hauptton so wähle, daß die höchste Note nicht über das zweimal gestrichene E hinaus und die Tiefste nicht aber unter das einmal gestrichene C hinabgehe

b) indem er die Melodie einfach und richtig vorträgt. Die Melodie muß ohne alle Veränderung gespielt werden und nicht durch Vorschläge, Figuren, Zwischentöne, Triller u. s. w. verhunzt werden. Die Orgel hat stets darauf hinzuführen, die Gemeinde in der vorge-

*) Ich weiß es wohl, daß man ein ehrwürdiger Schullehrer und dabei ein elender Orgelspieler seyn kann; ich weiß es wohl, daß man über Nebendinge die Hauptsache nie zurück setzen darf — aber Ihr wendet oft zu wenig Fleiß auf eine Sache, die zwar nicht in die Schule gehört, wohl aber zum Gottesdienst, den sie hebt und heben soll und für den Ihr ja auch berufen seyd. Dinter.

schriebenen Tonfolge zu erhalten und jedem Ton sein volles Recht angedeihen zu lassen, damit die Melodie recht merklich hervorsteche.

c) indem er eine passende und natürliche Harmonie wählt. Die meisten Organisten haben die für den Kirchengesang höchst nachtheilige Gewohnheit, die einfache Harmonie zur Choralmelodie zu verändern. Welcher Spielraum ist hiedurch der Willkühr eröffnet? Nach der beliebigen Laune des Kopfes und der Finger bilden sich, wie durchs Loos zusammengewürfelt, die Accorde und diese Accorde sollen dann die Träger, die Leiter der Töne seyn, mit denen die Gemeinde das Lob des Herrn singt. Und gerade die bessern Orgelspieler, die den rechten Gebrauch ihres Instruments von dem Mißbrauch zu unterscheiden wissen sollten, weichen am meisten von der simplen schlichten Begleitung ab, indem sie bald unwillkührlich, bald aus Ueberdruß und Langeweile beim Choralgesang ihrer Kunstfertigkeit in Händen und Füssen freien Lauf lassen, indem sie zur Melodie bald die Mittelstimmen, bald die Bässe oder beide zugleich in Achtel oder Sechzehntelsnoten fortbewegen lassen und sich nicht nur in einem und demselben Lied für die verschiedenen Strophen verschiedener Bässe mit Accorden bedienen, sondern eine Menge Dissonanzen, ungewöhnliche Ausweichungen u. s. w. zur Verunstaltung des Chorals sich erlauben. Die Folge ist, daß die der Musik unkundige Gemeinde nicht weiß, woran sie sich halten soll. Sie fängt dann an und setzt den Gesang fort, wie es Jedem gut dünkt und so entsteht Schwanken und Zerren im Gesang. — Und doch, man denke sich nur, glauben sehr viele Organisten durch diese Umstaltungen und Variationen in der Harmonie etwas recht Löbliches zu leisten, da es eine allgemein verbreitete Ansicht ist, man könne hiedurch die Wirkung der Worte des Lieds ungemein erhöhen. Besonders abgeschmackt und lächerlich ist es, wenn der Organist durch seine Begleitung mahlen d. h. Worte und Gegenstände durch Töne auszudrücken sucht. Wer also sich vor dem Ueberdruß am kargen Einerlei schützen will, der lese, da es mit den beliebigen Veränderungen der Harmonie eine gar mißliche Sache ist, den Choral aus dem Gesangbuch nach und spiele nur Note für Note, denn Choral und Orgel sind nicht für den Organisten, sondern für die Gemeinde da. Mit großen Buchstaben möchte daher an jeder Orgel geschrieben stehen: Wenn die Gemeinde anstimmt, so soll die Orgel in Hintergrund treten, der Gesang der Menschenstimmen soll herrschen und die Orgel dienen, tragen, unterstützen, mit selbst verläugnender Bescheidenheit wirklich nur begleiten, sich dem Gesang

anschmiegen, so daß sie selbst nur mitsinge und der Unterschied zwischen ihren Tönen und denen der Menschenstimmen so viel möglich verschwinde.

Wenn der Choral ein Volkslied ist, zu einem Volkslied aber nur eine dem Volke faßliche Harmonie paßt, so ergiebt sich aus dieser Bestimmung für die Stimmensetzung die Regel, daß diese so *einfach* als möglich sey, d. h. daß sie sich möglichst in den einfachen Hauptaccorden fortbewege und die einzelnen Stimmen in möglichst gleichen Zeittheilen mit einander fortschreiten

d) indem er eine dem Choral-Character angemessene Tactbewegung hält.

Daß den Gesang dein Spiel
Nicht in Verwirrung bringt
So halte manchmal ein
Und spiele wie man singt.

Dieser Grundsatz dürfte, wenn auch nicht unbedingt, doch mit einiger Rücksicht befolgt werden, ohne daß der Organist deßhalb den Character seines Lieds übersähe, der bald, wie z. B. „Nun danket alle Gott," eine etwas lebhaftere Bewegung, bald wie: „Es wolle Gott uns gnädig seyn," eine langsamere gebietet. Zwischen diesem Character des Lieds und dem Gesang der Gemeinde halte man also den Mittelweg, habe folglich „ein Ohr für die Gemeinde" und „eines für die Orgel." Denn die Gemeinde singt in jeder Kirche ein und dieselbe Melodie wieder anders, bald schneller, bald langsamer. Besonders findet man, daß in einer großen Kirche und bei einer zahlreichen Versammlung der Choral jederzeit langsamer, als bei einer minder zahlreichen Gemeinde gesungen wird, weil die größere Tonmasse sich schon ihrer Natur nach langsamer bewegen muß als die minder große. — Es liegt somit am Tage, daß der Organist bei den einzelnen Tactschritten des Chorals sorgfältig auf die Gemeinde hören und zu Nutz und Frommen derselben ohne alle Rückungen, ihr Sylbe für Sylbe folgen müsse. Nur wo die Gemeinde nicht gleichförmig singt, wo sie eilt oder wo sie den Gesang zerrt, da darf er sie nicht allein *begleiten*, da darf, da muß er sie auch *leiten*, indem er von Sylbe zu Sylbe, von Accord zu Accord, genau, aber in gemäßigten halben Tactnoten den Choral vorträgt und dadurch jene gewünschte Regelmäßigkeit auf die fühlbarste Weise hervorhebt, was er noch merklicher dadurch machen kann, daß er die Baßnoten im Pedale, zwar zu gleicher Zeit, aber mit Ausnahme der letzten Note jeder Zeile des Ruhepunktes, etwas kürzer antritt. Auch die abstoßende Spielart ist hier anwendbar, die

sich überdieß besonders für Lob und Danklieder eignet, und nach welcher die Hand von einem Accord zum andern ohne sehr merkliche Pause gehoben, folglich ein Accord nicht an den andern gebunden wird.

e) indem er die Register zweckmäßig wählt und zusammenstellt. Hiezu gehören Kenntnisse der Orgel, die im Allgemeinen keinem Organisten fehlen dürfen und die er sich durch Lectüre einer theoretischen praktischen Anweisung zum Registriren erwerben muß; damit er uns nicht durch erschütternde Töne angreift, wenn wir ein wehmüthiges Lied anstimmen wollen, oder matte Töne erschallen läßt, wenn ein feierlicher Hymnus beginnt, — damit er nicht mit seinem Spiel die Gedanken aufhebt und die Empfindungen abbricht, welche, von der Predigt ausgegangen, er fortsetzen soll — damit er nicht aus der gottesdienstlichen Feier, welche ein in sich zusammenhängendes Ganze seyn soll, ein buntes Allerlei macht, dem es an Einheit und bestimmtem Charakter fehlt. Diese Kenntniß der Orgel, die richtige Wahl und geschmackvolle, umsichtige Combination der Register und Claviere ist mithin zur festen Leitung des Gesangs, wie zur Beförderung eines charaktermäßigen, empfindungsvollen Vortrags unumgänglich nothwendig. Zweckmäßig aber ist die Registrirung nur, wenn sie

Erstens Rücksicht nimmt auf die Stärke der Gemeinde.

Unterläßt dieses der Organist, so wird er nicht nur bei schwach gezogener Orgel eine starke Versammlung nicht im Ton erhalten können und zu einem schwankenden Gesang Anlaß geben, sondern er wird auch bei stark gezogener Orgel eine schwächere Versammlung übertäuben und die Gemeinde zum häßlichen Geschrei verleiten, weil nun einmal der größte Theil der Sänger sich selbst gern singen hört und den Sturm der Orgel zu überbieten sucht. Vorzüglich in kleinern Gemeinden wird daher am stärksten geschrieen, weil da die Orgel am kräftigsten durchdringt. Der Organist wird daher in der Regel, immer auf die Stärke der Gemeinden Rücksicht nehmend, den guten Gesang in den meisten Fällen nicht stören. —

Zweitens den Inhalt des Lieds berücksichtigt.

„Stets muß der Orgel Ton
Zum Liedesinhalt passen
Drum lies das Lied erst durch
Um seinen Geist zu fassen!“

Lieder also, die von Geduld im Leide, Sanftmuth, Betrachtung des Todes handeln, Lieder die an Bet- und Bußtagen, bei Commu-

nionen, Passionsandachten gesungen werden, mit dem vollen Werk zu begleiten, damit alles mit voller Kraft abgeschrieen werde, wäre doch baarer Unsinn. Eben so thöricht wäre es, an Jubel und Dankfesten u. s. w. den Choralgesang mit sanften und dumpfen Registern begleiten zu wollen. Der Organist, welcher sich auf sein Instrument und auf den Ausdruck der Empfindungen versteht, muß daher eine solche Registrirung wählen, welche der Bezeichnung des charaktermäßigen Ausdrucks der Empfindungen, die der Choral erweckt oder unterhält, möglichst entspricht. Er muß die Stimmen registriren, wie es der Geist des Lieds, wie es der Inhalt der Predigt, kurz, wie es Zeit, Gelegenheit und Umstände erfordern. — Dieß berücksichtigend zieht er zu Strophen von traurigem Inhalt sanfte und dumpfe, zu freudigem Inhalt stärkere und helle Stimmen. Mit dieser Art von Ausdruck sympathisirt jeder Bauer und hievon Gebrauch zu machen ist Pflicht jedes Organisten.

§. 2.

Die zweite Forderung ist, daß der Organist den Choralgesang durch unpassende und unzweckmäßige Zwischenspiele wenigstens nicht verderbe.

Da der ursprünglich langsame Gang des Choralgesangs Ruhepunkte zur Erholung nöthig macht, so wurden Zwischenspiele üblich, um die Lücken auszufüllen und die Gemeinde zum Folgenden überzuleiten durch charakteristische, den Ausdruck verstärkende Töne, und um dem Ganzen eine angenehme Rundung und Schweifung zu geben.

Da auf diese Weise aber durch geschmacklose Triller und andern Verzierungen (gleichviel ob in Dank oder Bußliedern) der Charakter des Chorals sehr geschwächt wird, da überhaupt Zwischenspiele bei dem gewöhnlichen Organisten sehr schlecht und unpassend sind und die allermeisten zu sehr gegen die feierliche Accordefolge abstechen — so ist, wo nicht zu wünschen, daß man die Zwischenspiele ganz weglasse, doch wenigstens aber ihre Anwendung nur unter gewissen Bedingungen zulässig. Ganz zu verwerfen sind die Zwischenspiele, die

1) zu lang ausgedehnt sind und die so häufig vorkommen, denn man hört nicht selten welche, die eben so lang sind, als ein ganzer Satz in der Melodie. Natürlich muß dadurch der Gesang etwas Schleppendes, Gedehntes und sehr Langweiliges bekommen. Die Gemeinde wird dadurch im Singen aufgehalten, sie muß pausiren und dabei zu lange lauschen, bis es dem Herrn Organisten beliebt, sie weiter singen zu lassen. Durch dieses Warten wird die Aufmerksam-

keit auf den Inhalt des Lieds geschwächt und der Zusammenhang des Liedertextes gestört.

2) Die zu geschwind gespielt werden. Wer nur einiges Gefühl für das Schickliche besitzt, muß es selbst bei einem gänzlichen Mangel an Kenntniß der Musik sehr sonderbar und störend finden, wenn der langsame, feierliche Gang des Chorals durch schnelle Gänge oder Accordfolgen unterbrochen wird.

3) Die aus schnellen Läufen oder Sprüngen bestehen. Wer durch sie seine Fertigkeit zeigen will, der bedenke, daß er damit der Kirche einen schlechten Dienst erweist, indem er die Aufmerksamkeit von Gott ab und auf sich selbst zu lenken sucht. „Schnelle Läufe, sagt ein geschickter Organist, „würden gegen den langsamen, würdigen Gang des Chorals eben so sehr abstechen, als wenn sich eine Gemeinde nach jeder Zeile zu einem Wienerwalzer anschicken wollte.“ Bei Anwendung solcher Zwischenspiele könnte man dem Organisten zurufen: Paule du rasest!

4) Zu welchem das Pedal gebraucht wird. Solche Zwischenspiele thun der Harmonie des Chorals ungemein viel Abbruch an Gravität und Bedeutsamkeit. Durch die zu große Tonfülle in den Zwischenspielen verlieren die eigentlichen Choralnoten einen großen Theil ihrer Würde, und es wird überdieß ein desto bestimmteres Hervortreten des Anfanges der neuen Choralzeile vermißt.

5) Die nur eintönig sind. Diese bilden zu der feierlichen Accordenfolge und der Fülle des Choralgesanges einen zu grellen Contrast. Sie klingen in der Kirche zu dünn.

6) Die streng tactmäßig gespielt werden. Unausbleiblich ist der Contrast, der zwischen ihnen und dem Vortrag der Melodie und des Choralgesanges überhaupt entstehen muß, wie denn auch jede strenge Takt-Eintheilung, zumal bei Figuren, wo sie immer deutlicher wird, viel zu viel Zwang für den freien Aufschwung der Andacht und jeder frommen Gemüthserhebung, die im heiligen Liede weht, mit sich führt.

7) Die Wortmahlerei enthalten wollen. Wenn der Organist etwa durch Töne das auszudrücken sucht, was in der eben vorkommenden oder vorübergegangenen Zeile ausgesagt ist; wollte er z. B. wenn das Wort Freude vorkömmt, hüpfende Gänge anbringen, beim Wort Traurigkeit in halben Tönen winseln, bei Donner mit gewaltigem Unisono daher brausen — so würde es sehr lächerlich und elende Tändelei seyn.

8) Die, in welche profane Musik eingereiht ist. Zwischenspiele, deren Stoff niedlichen, tändelnden, üppigen Melodien entnommen ist, sind eine Versündigung an der Würde der heiligen Musik — sie bringen einen Zwiespalt der Empfindungen im Zuhörer hervor, wodurch er in die Erlustigungen der Welt versetzt wird. Solche Firlefanzen von Triolen und Sextolen, Trillern, Doppel- und Vorschlägen, frivolen Walzer-Anklängen schreien gewissermassen ein Juhe in den Choral hinein, und sind streng zu vermeiden.

Alle diese Manieren sind zu verwerfen, und der Organist trage nur solche Zwischenspiele vor, die in Bezug auf den Choral nicht im geringsten fremdartig klingen, sondern ihm ganz analog und entsprechend sind. Sie müssen dieselbe Gestalt haben, wie sie der Choral hat, müssen eben so würdevoll und erbaulich seyn, müssen eben so tactlos (choralmäßig) fast eben so langsam, wie der Choral selbst vorgetragen werden. Das beste Zwischenspiel ist das, bei welchem man den Organisten mit seinem Instrument vergißt, weil das Gemüth nicht durch dasselbe gestört, sondern unwillkührlich zur Andacht hingerissen wird.

Vier- oder dreistimmig, ohne Pedal und möglichst kurz angelegt, werden sie gegen den würdevollen Choral nicht abstechen, den Character des Lieds nicht verscheuchen, das auf Gott gerichtete Gemüth nicht zerstreuen, sondern erhebend, feyerlich und dem ernsten Gottesdienst angemessen seyn.

§. 3.

Es sollte jeder Organist ein wenigstens erträgliches Vor- und Nachspiel machen, oder ein leichtes richtig vortragen können.

I. Vorspiele.

Sie sind theils allgemeine, frei gewählte (ohne eingewebte Choralmelodie), theils besondere, streng ausgeführte (mit eingewebter Choralmelodie.

A. Allgemeine Vorspiele. Der Organist soll hier das Gemüth sammeln und erwecken, und mit dem Vorspiel den Eintretenden dem Kreise täglicher Gedanken entrücken, ihn auf die Stimmung vorbereiten, welche die gottesdienstliche Feier überhaupt nach Zeit und Gelegenheit verlangt, je nachdem sie in eine Fest- oder Passionszeit fällt, ein Jubel- oder Trauerfeyer ist.

Größe und Einfachheit, Ernst und Würde sind hier unverbrüchliche Gesetze, und alle Gedanken zur Andacht zu stimmen, sey des Organisten Streben vom ersten Ton des Eingangs an bis zum letzten des Ausgangs.

B. Besondere Vorspiele. Sie müssen, als einem bestimmten Liede vorausgehend, die Hauptempfindung und den Inhalt des Liedes auszudrücken suchen; sie müssen daher

1) Dem Charakter des Liedes entsprechen. Um dieß zu bewirken, ist besonders die Register-Mischung nöthig, und der Organist wird deßhalb bei Liedern, welche sanfte Empfindungen aussprechen, nicht ungestümm darein toben, und bei Liedern frohen Inhalts nicht mit zarten, schwachen Flötentönen sich in Melodien der Wehmuth auflösen.

2) Die Tonart, in welcher der Choral steht, ganz sicher feststellen. Der Organist darf nicht ein Präludium in einem andern Ton abspielen, und beim Schluß erst in den Hauptton des Chorals übergehen.

3) Das Vorspiel muß die Melodie des Liedes andeuten, oder ganz oder theilweise enthalten. Die Einwebung der Melodie ist am Platz, wenn eine ungewöhnliche Melodie gesungen werden soll, oder wenn es eine andere seyn soll, als die über dem Lied angezeigte, oder wenn eine Melodie falsch gesungen wird, um die Fehler auszurotten. — Diese Einwebung ist zweierlei Art: entweder man macht die erste oder die zwei ersten Zeilen der Choralmelodie zum Thema und führt diese in wenigen Nachahmungen in den übrigen Stimmen durch, oder: man führt die einfache Choralmelodie ohne Veränderung und Zusätze auf folgende Art vor. Es wird ein Thema erwählt, das dem Choral-Charakter entspricht, hierauf durchgeführt und in den Choral eingeleitet. Man läßt dann die erste Zeile des Chorals auf einem scharf registrirten Manuale eintreten, und trägt mit der rechten Hand die Melodie, ohne alle Verzierungen vor, während die linke Hand das erwählte Thema fortarbeitet, und auch das Pedal in den Baßnoten des Chorals fortgeht. Ist diese Zeile vorgetragen, so geht die rechte Hand wieder auf das schwächere Manuale, um wieder auf die nächstfolgende Zeile einzuleiten, welche sie dann wieder unter dem Fortgehen der andern Stimmen vorträgt. So wird durch dieß Vorspiel die ganze Melodie oder auch nur zuweilen die ersten Zeilen derselben zu Gehör gebracht und mit einem paßenden Schluß beendigt.

Eine andere Art, die Melodie der Gemeinde vorzuführen, besteht darin, daß man, wie bei der vorigen Behandlung ebenfalls sich ein Thema, dem Lied in der Melodie entsprechend, wählt, und nachdem man auf den ersten Accord der ersten Zeile eingeleitet hat, die erste Zeile von der zu singenden Melodie, wo möglich auf einem etwas schwächern Manual, ganz rein vierstimmig, wie sie sich im Choralbuch

befindet, zu spielen beginnt. Nach dieser Zeile geht man wieder aufs stärkere Manual, ergreift das gewählte Thema aufs neue, leitet auf die zweite Zeile ein, bringt diese, wie die erstere an, und führt so die ganze Melodie oder die erste Hälfte derselben durch. Diese Art ist für den schwächern Organisten sehr zu empfehlen — sollte aber auch dieses Vorspiel dem Organisten zu schwer seyn, so möge er, statt herz- und gehirnloses Gedudel hören zu lassen, lieber den Choral so spielen, wie er im Choralbuch steht.

Weitere Bemerkungen für das Vorspiel.

1) Die Länge und Kürze desselben läßt sich nicht genau bestimmen, doch möchten Petri's Worte zu beherzigen seyn: „Ein Präludium vor einem Liede darf nicht so lang seyn, als das Lied selbst, so wenig eine Vorrede länger seyn soll, als das Buch, oder eine Thür größer als das Haus." Ein Prediger, der kurz und erbaulich predigt, und ein Organist, der kurz und devot spielt, wird am liebsten gehört, und stiftet den meisten Nutzen. Wie aber bei dem Prediger das mehr zu Herzen geht, was vom Herzen kommt, so muß auch ein frommer Organist selbst erst Gefühl haben, ehe er, Andere durch seine Töne erwecken will.

2) Die Bewegung des Vorspiels läßt sich auch nicht ganz bestimmt angeben, doch wird mit Recht ein stets langsames, kräftiges und ruhiges Tempo gefordert (Adagio, Maestoso, Andante.)

3) Was die Tactart anlangt, so ist es unzweckmäßig, das Vorspiel in ungeraden Tactarten als im $\frac{3}{8}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{6}{8}$ Tact abzufassen, indem die große Aufgabe des Organisten, die Herzen der versammelten Christen-Gemeinde durch sein Spiel zur Andacht zu stimmen, nicht anders gelöst werden kann, als dadurch, daß der Choral, nebst Präludium und Zwischenspiel im großen majestätischen $\frac{4}{4}$ Tact gehalten wird.

4) Das Registriren richtet sich nach der Disposition des Orgel-Werks, daher jeder Organist mit dem Seinigen vertraut seyn muß, um die Stimmen zu wählen. *) Im Allgemeinen nimmt man zu Liedern von ruhigen sanften Empfindungen gewöhnlich Flöten und Gedakte u. s. w., zu muntern, freudigen hingegen, außer der Violdigamba und Quinta-Töne, alle übrigen Stimmen. Doch richtet sich solche Register-Eintheilung nach der Menge der Stimmen und nach ihrer Güte.

Da wir hieraus gesehen, daß zu einem zweckmäßigen Vorspiel

*) Die Kenntniß der Register ist für den Organisten, was für den Mahler Kenntniß der Farben ist.

Kenntnisse und Geschmack gehören, nicht aber alle Organisten diese besitzen, so sollten diese, um nicht die Orgel zu entwürdigen, sich eine reichhaltige Sammlung von Vor-, Nach- und Zwischenspielen anlegen, in welcher sich für alle kommenden Fälle Beispiele finden, von denen sie Gebrauch machen könnten.

II. Nachspiele (Postludien.)

Hierunter versteht man

1) das bald kürzere, bald längere Spiel, welches dem Hauptliede in manchen Gegenden Deutschlands folgt, während dessen erst der Prediger die Kanzel betritt. Dieses sollte eigentlich nur aus einem sehr gedehnten und verlängerten Tonschluß bestehen.

2) Die sogenannten Ausgänge. Sie sind der Schluß des Ganzen, der die Würde der Andacht wenigstens durch die Orgeltöne festzuhalten sucht. So wie nun jeder Schluß zu dem passen muß, was durch ihn geschlossen wird, so auch würde es hier höchst unpassend seyn, wenn der Organist gleich nach der Communion mit dem vollen Werk ein freudiges Allegro oder zum Schluß eines Dankfestes mit dem variirten Choral: Wer nur den lieben Gott ꝛc. beginnen wollte. Nein vielmehr hat das Nachspiel den Geist des Cultus, wie ihn Gesang, Gebet, Predigt ausgesprochen, noch einmal kurz und kräftig darzustellen, und die im Gottesdienst herrschend gewordene Stimmung gleichsam noch einmal zu concentriren und so die Gemeinde mit dem kräftigen Eindruck heiliger Töne zu entlassen. Sollte der schwächere Organist dieß durch eigene Phantasie oder durch Abspielen fremder Arbeit nicht vermögen, so spiele er lieber einen einfachen oder variirten Choral, als daß er durch Märsche und Anspielungen auf weltliche Musik der Gemeinde angenehme Erinnerungen von ganz andern Plätzen, als die Kirche ist, mit auf den Weg gebe, und so den eben erst aufgeregten himmlischen Sinn wieder verweltliche.

Der fertige Organist aber kann hier die Kunst des Orgelspiels im ganzen Umfang zeigen. Fugen, Orgeltrio's, ausgeführte Chorale, große Phantasien berühmter Meister oder andere contrapunktirte Werke mit obligatem Pedal können hier, wenn sie der Kirche nur würdig sind, angewandt werden. —

Dieß wären die Forderungen an einen brauchbaren Organisten in Beziehung auf seine Kenntnisse, dabei aber darf ihm, was noch eine Hauptsache ist, der religiöse Sinn nicht fehlen. Nicht die Eitelkeit soll auf der Orgelbank sitzen, sondern ein Diener Gottes und der Kirche. — Nicht die Gelenkigkeit der Finger soll die Aufmerksamkeit zur Or-

gel hinziehen, sondern die kräftige Hand soll Töne hervorbringen, die Gefühle für den Himmel wecken. Nur wer aus dem Herzen spielt, der spielt auch ins Herz, und wir schließen mit den Worten jenes frommen Organisten, dessen Stimmung die eines jeden Organisten seyn sollte.

Wenn ich die Orgel spiele,
Voll göttlicher Gefühle
Und die Gemeinde singt
Daß mir's im Herzen klingt —
— — So fühl' ich süßen Frieden.

Literatur.

Anleitung und Kenntniß findet man beinahe in allen Orgelschulen. Türk, Pflichten eines Organisten; — Beckers Rathgeber für Organisten; — Klipstein, Rath- und Hilfsbuch ꝛc.; Schneider, Hülfsbuch beim musikalischen Gottesdienst.

Anleitungen zum Präludiren giebt W. Schneider in dessen: Präludirkunst und Anweisung zu Choral-Vorspielen mit eingewebter Melodie.

Orthographie. Die Kunst, richtig zu schreiben, ist zum gehörigen und leichten Verstehen des Geschriebenen höchst nöthig und Kinder müßen mithin in der Schule die Anweisung erhalten, welche Schriftzeichen sie zu jedem Worte zu wählen haben, sie müssen die Wörter mit den Buchstaben bezeichnen, die Sätze und Perioden mit den Zeichen abtheilen lernen, welche einmal die Sprachlehre hiezu bestimmt hat, so wie mit dem Gebrauch der Interpunktionen bekannt gemacht werden, welche einen wesentlichen Bestandtheil der Orthographie bildet.

Ehe der eigentliche Unterricht in der Orthographie beginnt, muß demselben auf andere Weise bereits vorgearbeitet seyn. Dieß geschieht beim Leseunterricht, indem man dort das Kind streng anhält, jeden Buchstaben rein und deutlich auszusprechen, scharf zu unterscheiden, z. B. zwischen e, ö, ä, zwischen i, ü, k, g u. s. w. Bei dem Elementiren wurden ebenfalls schon dem Kinde Wörter vorgesprochen und es mußte nicht nur die einzelnen Laute, aus denen sie bestehen, sondern auch die Schriftzeichen andeuten, mit denen diese bezeichnet werden. Bei diesen Uebungen hat das Kind schon die wichtigsten Regeln der Orthographie erlernt. War ihm z. B. das Wort Baum zum Elementiren vorgesprochen worden, so gab es nicht nur die einzelnen Laute: B — au — m mit dem Munde an, sondern zeigte auch auf

die Buchstaben, welche die Zeichen dieser Laute sind und zeigte es hiebei auf ein kleines b, so sagte ihm der Lehrer die Regel: alle Hauptwörter müßen mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Bei den Schreibübungen haben die Kinder immer richtig geschriebene Wörter vor Augen gehabt, in der deutschen Sprachlehre lernten sie bereits die wichtigsten Redetheile kennen und unterscheiden, bei den Lese- und Verstandes-Uebungen sind sie schon mit dem Hauptsatz und den Nebensätzen einer Periode bekannt gemacht worden, was ihnen besonders bei der Interpunktion und ihrer Anwendung sehr zu statten kommt.

Sind also die Kinder im Stande, ganze Wörter zusammen zu schreiben und ist durch den Leseunterricht, durch das Lautiren, oder Buchstabiren für die Rechtschreibkunst vorgearbeitet worden, so beginnen die eigentlichen Uebungen und zwar mit Erlernung der Regeln. Diese dürfen nicht zu zahlreich, sondern sie müßen kurz und bestimmt seyn, sie müßen nach und nach erlernt, durch Beispiele hinreichend erläutert und fleißig eingeübt werden.

Hauptregeln der Rechtschreibung sind:

1) Schreibe jedes Wort so, wie du es hochdeutsch richtig aussprichst, ohne einen Buchstaben wegzulassen oder hinzuzusetzen.

2) Schreibe das abgeleitete Wort seiner nächsten und wahren Abstammung gemäß.

3) Um zu erfahren, welche Buchstaben du am Ende mancher Nenn- und Zeitwörter setzen sollst, mußt du das Wort verlängern.

4) Mit großen Anfangsbuchstaben werden geschrieben — alle Wörter zu Anfang eines Aufsatzes — das erste Wort nach einem Punkt, so wie nach einem Fragzeichen und Ausrufungszeichen, wenn sie einen ganzen Satz schließen — alle Haupt- und Nenn-Wörter und diejenigen Wörter, welche sich auf die angeredete Person beziehen — in Versen die Anfangswörter einer Strophe — das Zahlwort Ein, wenn ein Nachdruck auf ihm liegt.

5) Ein rundes s stehet am Ende, ein langes ſ im Anfang einer Sylbe; daß ß am Ende der Wörter, die bei der Verlängerung kein einfaches s bekommen; in der Mitte wird ß gebraucht, wenn bei der Aussprache der Sylbe das ſ nicht getrennt wird.

6) Die Endsylbe ich setzt man, wenn das vorhergehende l zur Endung, nicht zum Stammwort gehört; ig schreibt man, wenn entweder gar kein l vor dieser Sylbe vorhergeht, oder das l zum Stammwort gehört.

7) Das und daß ist genau zu unterscheiden. Das setzt man, wenn es das Geschlechtswort ist, und wenn es mit dieses, welches verwechselt werden kann. Daß setzt man, wo diese Verwechslung nicht statt finden kann.

8) Keine Sylbe kann getheilt werden. Mehrsylbige Wörter können nur am Ende einer Sylbe abgebrochen werden. Zusammengesetzte Wörter werden ihrer Zusammensetzung gemäß getheilt.

9) Nur nach kurzen Vokalen, wie nach langgesprochenen oder Consonanten kann ein doppelter Consonant ein tz oder ck folgen.

10) Das Komma wird gesetzt, um die kleinern Theile eines Redesatzes abzufordern und wann mehrere Dinge hinter einander hergezählt werden.

11) Das Semikolon (;) trennt größere Glieder eines Satzes von einander, besonders der Hintersatz vom Vordersatz, wenn beide von einiger Länge sind.

21) Das Kolon, Doppelpunkt (:) trennt oft den Vordersatz vom Hintersatz, besonders wenn dieser mit so anfängt und beide Sätze von einiger Länge sind. Es wird auch gesetzt, wenn man die eigenen Worte eines Andern anführt, oder etwas erzählt.

13) Der Punkt (.) trennt einzelne ganze Sätze von einander, steht bei abgekürzten Wörtern und bei Ziffern, wenn jede einzeln für sich ausgesprochen werden soll.

14) Das Fragzeichen (?) steht nach unmittelbaren Fragen.

15) Das Ausrufungszeichen (!) nach Ausrufungen, Wünschen Klagen.

Diese Regeln reichen schon, wenigstens zur Vermeidung der gröbsten Fehler in der Rechtschreibung hin. Hat das Kind sie völlig inne, so gehe der Lehrer weiter und setze mehrere hinzu.

Der Lehrer spreche nun ein Wort langsam und deutlich vor, worauf die Regel, die er vortragen will, angewandt werden muß. Die Schüler müßen hierauf das Wort zerlegen, die einzelnen Buchstaben nennen, mit denen es geschrieben werden soll. Der Lehrer leitet dann dieselben an, die Regel aufzufinden und gehörig auszudrücken; kann sie aber von den Kindern nicht gefunden werden, so giebt er sie mit kurzen bestimmten Worten. Ist die Regel gefunden, so spreche sie der Lehrer einigemal vor und lasse sie laut nachsprechen. Hierauf schreibe man sie an die Tafel, damit die Kinder sie auf ihre Schiefertafeln niederschreiben und zu Hause auswendig lernen können.

Man spreche weiter eine Menge von Wörtern, auf welche die Regel paßt, dem Schüler einzeln vor und lasse sie bald von einzelnen, bald von allen Kindern buchstabiren und die Regel angeben. Diese Wörter werden hierauf von einem Schüler an die Tafel geschrieben, wobei die Uebrigen auf die etwaigen Fehler zu achten, und mit Angabe der Regel zu verbessern haben. Auch kann der Lehrer solche Wörter theils richtig, theils unrichtig anschreiben, und die Kinder ihre Richtigkeit prüfen lassen.

Eine zweite Stufe ist, diese Uebungen mit Wörtern vorzunehmen, die vorher nicht buchstabirt wurden, so wie den Kindern solche Wörter zu dictiren, und sie zu Hause verbessern zu lassen oder ihnen zu diesem Zweck eingerichtete Vorlege-Blätter mitzugeben. Dieser nämliche Gang gilt auch in der Lehre vom Unterscheidungszeichen. Der Lehrer zeigt an Sätzen, die er an die Tafel schreibt, ihre Bestimmung und Bedeutung, leitet die Kinder durch Vorlegung mehrerer Sätze zum Auffinden der Regel, läßt dann die Regel in bestimmte Worte fassen, öfter wiederholen und ihre Anwendung tüchtig üben. Besonders gut sind hiezu Sätze, welche ohne Unterscheidungszeichen oder mit fehlerhaften Unterscheidungszeichen dictirt und geschrieben werden, um den Schüler hierin zu üben. Sind auf diese Weise die einzelnen Regeln durchgegangen, so kommt die dritte Uebung.

Es wird aus dem Lesebuch ein Stück in Hinsicht auf Orthographie und Interpunktion streng durchgenommen; überall wird angegeben, was für ein Wort es ist, wie viele Sylben es hat, warum es so und nicht anders geschrieben, ob es ein Stammwort, oder ob und wie es zusammen gesezt ist und weßhalb dieses oder jenes Lesezeichen dabei steht.

4te Uebung. Die so durchgegangenen Sätze des Lesebuchs werden an die große Tafel geschrieben, wobei entweder der Lehrer selbst absichtlich fehlerhaft schreibt, oder derselbe dictirt und einen Schüler anschreiben läßt. Die Schwächern der Kinder müßen nun die Fehler aufsuchen und mit Angabe der Regel verbessern. Haben diese etwas Fehlerhaftes stehen gelassen, so korrigiren es die Geschicktern und wo diese noch Fehler übrig ließen, da unterstreicht der Lehrer das fehlerhaft geschriebene Wort und leitet sie durch Fragen zur Einsicht des Fehlers und zur Angabe der Regel.

5te Uebung. Man lege ähnlich klingende, lautverwandte Wörter zum Buchstabiren vor und lasse Sätze, in denen solche Wörter vorkommen, bilden, anschreiben und korrigiren.

6te Uebung. Man dictire ganze Sätze und Perioden. Ein Kind schreibt an die Schultafel, die andern auf Schiefertafeln nach. Das an der Schultafel Geschriebene wird unter des Lehrers Leitung von den Schülern korrigirt und hierauf von Jedem einzelnen sein Geschriebenes nach jenem verbessert. Auf ähnliche Weise kann man auch die Kinder beschäftigen, indem man ihnen Sachen von gemeinnützigen Inhalt dictirt und nach der in der Schule vorgenommenen Verbesserung zu Hause kalligraphisch niederschreiben läßt, wodurch die Kinder einen Schatz nützlicher Kenntnisse in freundlichen Heften sich sammeln.

7te Uebung. Man dictire ganze Sätze und mehrere zusammenhängende Perioden ohne Unterscheidungszeichen, lasse dieselben von den Schülern setzen und dann ihr Geschriebenes selbst korrigiren — oder schreibe diese Perioden selbst mit fehlerhaften Interpunktionen, welche die Kinder mit Angabe der Regeln zu verbessern haben.

8te Uebung. Die Schüler schreiben etwas aus dem Lesebuch auswendig Gelerntes nieder, nachdem der Lehrer die Bücher dieser Classe zuvor eingesammelt hat. Das Kind korrigirt dann das Geschriebene nach dem Buche, worauf der Lehrer dasselbe durchsieht und die noch stehen gebliebene Fehler unterstreicht.

Die am häufigst vorgekommenen Fehler werden an die Schultafel geschrieben und von den Kindern mit Angabe der Regeln verbessert.

Mit geübten Schülern endlich lassen sich Uebungen im gewöhnlichen Abbreviren, und Schnellschreiben anstellen.

Literatur.

Wagner, Oberlehrer, Uebungsbüchlein für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen. 2. Aufl. Essen, bei Bädecker, 1835. brosch. 3 Gr. — Dessen methodischer Leitfaden für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen ꝛc. 2. Aufl. Ebd. 1835. brosch. 8 Gr. — Baumgarten, die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Materialien zum Dictiren. Ein Handbuch für Lehrer in den orthographischen Lehr- und Uebungsstunden. 158 S. 3te Aufl. Leipzig, 1828, bei Barth. 10 Gr. — Laubling, Dr. J. M. Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erster, vorbereitender Kursus ꝛc. Erfurt, bei Ackermann, 1811. 108 S. 8 Gr. 9 Pf. — Baumgarten, J. C. F. Orthographische Vorlegeblätter und Uebungsstücke für Volksschulen. Leipzig, 1828. 1 Thl. — Wander, vollständige Uebungsschule der deutschen Rechtschreibung für Volksschulen in Lehre und Anwendung, oder: in 4 Hauptkursen streng auf die Lautmethode gebauten, mit dem ersten Schreibunterricht beginnender, bis zu seiner Vollendung in 460 Uebungen naturgemäß fortschreitenden Unterrichtsgang. 4 Theile. Glogau, 1831. 20 Gr. — Hahn, practische Anleitung zum richtigen Setzen der Interpunktionszeichen in der deutschen Sprache. Leipzig, 1823. (26 Bogen). 21 Gr. Tillich, Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst. 8. Leipzig. 1805. Mag. f. Lit. 1 Thlr.

P.

P, der sechzehnte Buchstab des deutschen Alphabetes, der zwölfte unter den Mitlautern, und der vierte unter den Lippenbuchstaben, welcher entstehet, wenn die fest geschlossenen Lippen mit Ausstoßung des Hauches geöffnet werden, da er denn einen härtern Laut gewähret, als das weichere verwandte b und noch gelindere w hat. Ist dieses p mit einem merklichen Blasen begleitet, so entstehet daraus das pf. Die sächsischen Mundarten lieben besonders das weiche b, und die oberdeutschen Mundarten das harte p; ja unter den letztern findet man ganze Provinzen, welche kein Anfangs b haben, sondern statt dessen allemal ein p hören lassen, Paum, Pirn, (Birn,) Pruder. Ja auch im Hochdeutschen ist man oft unschlüssig, ob man Buckel oder Puckel, Budel oder Pudel u. s. f. schreiben soll.

Pädagogik, siehe Unterrichtslehre.

Pädeutik. Die Lehre vom Unterricht so fern er Erziehung ist, heißt Pädeutik.

Parabeln. Parabeln, Gleichnisse sind erdichtete Erzählungen zur Versinnlichung allgemeiner oder spezieller Belehrungen, wie man deren mehrere und treffliche von Jesu hat. Die Parabeln Jesu müssen nicht nur in ihrem Zusammenhang mit seinen Thaten und seinen übrigen Aussprüchen, sondern auch mit steter Rücksicht auf den großen Zweck seiner göttlichen Sendung beachtet werden. Jeder Zug in diesen Parabeln ist lehrreich, oft von mehr als einer Seite; jeder Umstand bietet Stoff zu weiterem Nachdenken und zu treffenden Resultaten dar. Z. B. in der Parabel vom Sämann lassen sich nachfolgende Punkte benützen: Der Sämann schreitet fest, sicher voran — sein Blick ist stät — sein Wurf geschieht mit fester Hand — er theilt gleichmäßig aus — der Saamen ist ausgesucht — der beste Boden ist durch und durch fruchtbar, der schlechte Boden kann durch augenblicklichen Dungstoff gute Frucht treiben — in dem zu harten Boden, der auf der Oberfläche gelockert ist, staucht der Regen aufwärts — in dem zu lockern Boden hat die Pflanze keinen Halt u. s. w.

Man behandle sie im Allgemeinen wie biblische Erzählungen (siehe diesen Artikel), mache aber zuvörderst die Kinder auf die Beziehungen aufmerksam, welche das Gleichniß in Rücksicht auf Verhältnisse des Orts und der Zeit habe, und suche besonders die Lehre, welche durch dasselbe versinnlicht werden soll, herauszuheben, gehörig zu entwickeln, zu beweisen und anzuwenden. Nebenlehren, auf welche das Gleichniß führt, berühre man erst, wenn die Hauptwahrheit hinlänglich abgehandelt worden ist; dabei halte man aber stets den Vergleichungspunkt fest.

Man benütze bei diesem Unterricht die Parabeln von Eilert und Ewald.

Pedanterie. Die Neigung zur Ordnung und Regelmäßigkeit in Kleinigkeiten zum Nachtheil der Hauptsache übertreiben, heißt Pedanterie.

Der Pedant, sagt Schwarz, war mit Recht immer ein Gegenstand für die Geißel der Satyre, er mag mit Latein oder mit Schmetterlingen oder mit der Schiefertafel auftreten.

Pensa (laute und stille.) Wenn mehrere Abtheilungen oder gar Classen durch einen Lehrer unterrichtet werden sollen, so reicht das unmittelbare Thun des Lehrers nicht hin, die ganze Masse von Kindern zu beschäftigen.

Ob nun aber gleich die Hauptwirkung des Unterrichts auf der Thätigkeit beruht, welche der Schüler zur Selbstbearbeitung seines Pensums anwendet, während der unmittelbare Unterricht des Lehrers bloße Anleitung ist, das Fixirte zu unterhalten und selbstthätig zu verarbeiten (nach dem Grundsatze: der Elementarunterricht soll sich der inneren Kraft des Schülers bemächtigen und ihn zur Verarbeitung anregen), so kann deßhalb doch in der Schule von mehreren Abtheilungen, auch ohne daß diese immer den unmittelbaren Unterricht des Lehrers genießen, eine zweckmäßige Beschäftigung statt finden. Jeder unmittelbaren Anleitung muß nämlich ein Pensum der Verarbeitung nothwendig nachfolgen, und je besser der unmittelbare Unterricht diese Selbstthätigkeit vorbereitet, desto größer ist der Werth der angewandten Methode. Ist der Schüler nur einmal so weit in die Sache hinein versetzt und unter Mitwirkung des Lehrers so geübt, daß er nun ohne diesen arbeiten kann, so muß ihn der Lehrer auch selbst arbeiten lassen und ihm nicht viel nachhelfen, um nicht die selbstthätig wirkende Kraft des Schülers zu beschränken. Es folgt somit in der Re-

gel jedem Pensum des unmittelbaren Unterrichts ein Pensum der Selbstbeschäftigung, dem lauten Pensum ein stilles nach, und gerade dieses stille ist in Absicht auf die Wirkung das Hauptpensum, weil sich der Schüler eben dadurch das Gelernte erst vollständig zu eigen macht und dieß ist also das wahre Mittel, die Kinder einer ganzen Schule in steter zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten. — Je mehr nun Classen und Abtheilungen im Unterricht beisammen sind, desto größer muß die Zahl der stillen Pensen im Verhältniß zu den lauten seyn. In einer Schule, in der nur Einer oder zwei Lehrer unterrichten, wird es vorzüglich darauf ankommen, jedem Lehrgegenstand dieselbe Seite abzugewinnen, nach welcher er sich für die Selbstbeschäftigung eignet. Da nun aber nicht alle Lehrgegenstände einer solchen Behandlung auf jeder Stufe gleich fähig sind, so wird eben dadurch die Eintheilung in den Stundenplan sehr erschwert, so daß man sich häufig bequemen und dem Lehrplan eine Gewalt anthun muß, welche für den rein methodischen Stufengang nicht ganz zuträglich ist.

Da ferner eine zweckmäßige Selbstbeschäftigung der Schüler gar nicht möglich ist, so lange diese noch keine zureichende Uebung im Lesen und Schreiben besitzen, so ist es mithin unumgänglich nöthig, gleich in der ersten Elementarklasse auf diese beide Lehrgegenstände recht zu drücken, um nicht durch ihre Vernachlässigung in den folgenden Classen in der Ausführung der stillen Pensen gehindert zu werden. Je mehr also in der Vorschule für das Lesen und Schreiben gethan wird, desto mehr ist später für die Selbstbeschäftigung gewonnen.

Pestalozzi, (Joh. Heinrich), wurde zu Zürich im Jahr 1745 geboren, und nach dem frühen Verluste seines Vaters, eines Arztes, von frommen Verwandten erzogen. Neigung und Verhältnisse entschieden ihn im 18. Jahre für das Studium der Theologie, das er jedoch nachher, da ein Versuch zu predigen, ihm fehlgeschlagen war, mit der Jurisprudenz vertauschte. Einige damals von ihm in den Druck gegebene Aufsätze über Berufsbildung und spartanische Gesetzgebung, waren Proben seines angestrengten Fleißes. Rousseau's Emil hatte ihm die Unnatur des Gelehrtenstandes und der ganzen europäischen Bildung fühlbar gemacht, als eine schwere Krankheit, die er sich durch das Uebermaß des Studirens zugezogen, ihn bewog, sogleich nach seiner Genesung den größten Theil seiner beim Studium des Rechts und der vaterländischen Geschichte mühsam aufgesetzten Excerpte und Sammlungen zu verbrennen, und ein Landmann zu werden.

Unweit Lenzburg baute er ein Wohnhaus auf ein Gütchen, das er Neuhof nannte, und fing nun in einem Alter von 22 Jahren dort zu wirthschaften an.

Seine Verheurathung mit einer Kaufmannstochter aus Zürich, brachte ihn in Verbindung mit einer Kattunfabrik, an deren Geschäften er Antheil nahm. In diesem ländlichen Verhältnisse lernte er das sittliche Elend des Volks kennen, und voll Erbarmen und Muth zu helfen, begann er 1775 seine pädagogische Wirksamkeit mit der Aufnahme verlassener Bettelkinder in sein Haus. Bald sah er sich von mehr als 50 solcher Knaben umgeben, denen er Vater, Lehrer und Versorger ward. Er bestritt dieß große Unternehmen ganz aus eignen Mitteln, und ob er gleich in Feldbau, Hauswirthschaft und Fabrikarbeit richtigen Ueberblick und große Ansichten hatte, fehlte ihm doch die Zeit für die Kleinigkeiten, die in diesen Fächern von so bedeutender Wichtigkeit sind. Seine Gutmüthigkeit wurde verspottet, sein Vertrauen auf die Redlichkeit der Menschen gemißbraucht, der Aufwand seines Haushalts kam begreiflicherweise in Mißverhältniß mit seinem Erwerbe. Nach und nach kam der edle Mann in Armuth. Das Hohngelächter der Weltklugen machte ihn jedoch nicht irre, und mitten unter diesem Ringen mit Schmach von außen und Noth im Hause kamen die merkwürdigen Erfahrungen über die Quellen des Elends in den niedern Ständen, die fruchtbaren Ideen und Vorschläge zur Rettung dieser vernachläßigten Menschenklasse zur Reife, welche er in seinem originellen Volksroman Lienhardt und Gertrud (zuerst 1781 in 4 Bänden) mit einer Kraft und Innigkeit, wie keiner vor ihm und nach ihm, dargelegt hat. Zur Erläuterung dieses wenig verstandenen Volksbuchs schrieb er bald darauf 1782 Christoph und Else, außerdem Abendstunden eines Einsiedlers in Iselins Ephemeriden, worin er die erste Darstellung von seiner Methode giebt, ein Schweizerblatt für das Volk 1782 und 83, eine Abhandlung über Gesetzgebung und Kindermord, und die gedankenreichen Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts, 1797. Das Ausbleiben aller Unterstützung von Seiten der Regierungen nöthigte ihn endlich, ein Unternehmen aufzugeben, das offenbar nur Sache des Staats seyn konnte. Das Bewußtseyn, mehr denn 100 elende Kinder zu brauchbaren Menschen gebildet zu haben, begleitete ihn, als er Neuhof verließ, und mit Unterstützung des neuen schweizerischen Direktoriums 1798 ein Erziehungshaus für Bettelkinder in Stanz anlegte. Beinahe 80

Kindern aus der Hefe des Volks wurde er hier allein Lehrer, Vater und Diener. Doch noch vor Ablauf des Jahrs zerstörte der Krieg und die Cabale auch diese Anstalt, und mit Undank belohnt, gieng Pestalozzi nach Burgdorf, um Schullehrer zu werden. Eine Sammelschule war hier bald eingerichtet, Pensionärs traten hinzu und machten die Annahme gleichgesinnter Mitarbeiter möglich. Eine Schrift über die Anwendung seiner Methode durch die Mütter, die Pestalozzi 1801 herausgab, „wie Gertrud ihre Kinder lehrt," und die 1803 und 1804 zuerst erschienenen Elementarbücher, das Buch der Mütter und die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse, fanden schon an vielen Orten ein empfängliches Publikum. Neue Unannehmlichkeiten zog sich Pestalozzi jedoch in dieser Zeit durch seine lebhafte Theilnahme an den politischen Händeln der Schweizer zu. Er war ein entschiedener Demokrat und Mann des Volks, das ihn auch 1802 als seinen Anwald zum ersten Consul nach Paris sendete; und in seinem 1802 in Bern erschienenen Ansichten über die Gegenstände, auf welche die Gesetzgebung Helvetiens ihr Augenmerk vorzüglich zu richten hat, brachte er Rügen und Vorschläge zur Sprache, die bei der damaligen Gährung der Gemüther besonders die vornehmeren wider ihn einnehmen mußten. Indessen gelangte doch seine Erziehungsanstalt zu schnellem Gedeihen und Ansehen. Aus Ursachen, die nicht öffentlich bekannt geworden sind, zog er aber mit derselben im Anfang des Jahrs 1804 von Burgdorf nach München-Buchsee, wo er mit Fellenberg in nähere Verbindung trat, und noch in demselben Jahre von da nach Yverdun, wo er das ihm von der Regierung eingeräumte Schloß mit seinen Lehrern und Zöglingen bewohnte. Pestalozzi's Methode ist seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts ein Gegenstand lebhafter pädagogischer Verhandlungen und Streitigkeiten geworden, deren Grund theils in dem Mangel an logischer Bestimmtheit und systematischer Ordnung in seinen eigenen Darstellungen derselben, theils in den überspannten Lobpreisungen seiner Bewunderer zu suchen ist. Was Pestalozzi sich hierbei zu Schulden kommen ließ, war die natürliche Wirkung seiner fast gänzlichen Unbekanntschaft mit der neuen Literatur und seiner von dem gewöhnlichen Charakter der Gelehrten ganz abweichenden Individualität. Er ist ein Gefühlsmensch, der den Reichthum seiner Ideen im Gedränge des Lebens und Wirkens instinctmäßig aus sich selbst geschöpft und besser ins Werk gesetzt hat, als er sie auszusprechen wußte. An Genialität, an Gediegenheit und Tiefe der Einsicht, an Kraft und

Fülle des Geistes kommt er den größten Genieen aller Zeiten gleich, und in der Liebe zum Volk, in der Aufopferung seines ganzen Wesens für das wahre Wohl der Menschen, im kindlichen Sinn, in der Begeisterung und ausharrenden Energie des Wirkens stand er neben dem Egoismus und der moralischen Erschlaffung der Zeitgenossen seines öffentlichen Auftretens fast einzig da.

Originell und in ihrer gegenwärtigen Begründung ihm ganz eigen ist die Idee seiner Methode, allen Unterricht auf sinnliche und intellectuelle Anschauung zu bauen und die Bildung des Kindes zum Menschen durch eine selbstthätige, lückenlos fortschreitende Uebung seiner Gesammtkraft an den naturgemäß auf einander folgenden Unterrichtsgegenständen zu bewerkstelligen. Nicht das Einlernen der Fertigkeiten im Rechnen, Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen u. s. w. sondern die Uebung der Kraft des Kindes an diesen Gegenständen ist nach Pestalozzi's Idee der Zweck des Elementarunterrichts, dessen Wesen er daher mehr in der Form, als im Stoff findet. Er sah sein Werk nicht für vollendet an, aber was er schon vollbracht hat, verdiente die Aufmerksamkeit und Anwendung, durch die Spanien, Frankreich, Preussen, mehrere kleinere deutsche Staaten und die Reichsstädte Bremen und Frankfurt ihn geehrt und die Aufmunterung, welche die von seinen Gehilfen errichteten Institute in Neapel, Petersburg und Nordamerika gefunden haben. Glückliche Erfolge haben diese weitere Verbreitung der pestalozzischen Methode, wo sie richtig aufgefaßt und im Geiste ihres Stifters ausgeübt wurde, gekrönt und die Nachwelt wird nicht vergessen, was das jetztlebende Geschlecht diesem seltenen Manne verdankt.

Schriften.

Ansichten ꝛc. zur Beförderung einer der Menschennatur angemessenen Erziehungsweise. 1s Hft. 8. Zürich, 1807. 12 Gr. — Anweisung zum Buchstaben- und Lesenlernen, mit Tabellen. 8. Bern 1801. 6 Gr. ohne Tab. 3 Gr. — Bruchtabelle, 1s Hft. in 4 Blättern. Fol. Stuttg. Steinkopf 4 Gr. 2s Hft. in 4 Blättern 6 Gr. — Kleine Einheitentabelle. 1 Blatt Stuttg. Steinkopf 1 Gr. — Große Einheitentabelle, 2 Blatt Eb. 2 Gr. — Elementarbücher 6 Hefte gr. 8 Zürich 1803—05 3 Thlr. 8 Gr. — Wochenschrift für Menschenbildung ꝛc. 4 Bde. gr. 8. Aarau 1815. Sauerländer 5 Thlr. 8 Gr. — Ein Wort über den gegenwärtigen Zustand meiner pädagog. Bestrebungen und über die neue Organisation meiner Anstalt gr. 8. Iferten 1821. (Schiegg) 9 Gr. — Sämmtliche Schriften 1—9r Band (Lienhardt und Getrud — wie Gertrud ihre Kinder lehrt ꝛc.) Stuttg. 1821. Cotta 15 Thlr. — Religionslehre, dialogisch bearb. von Hempel. 8. Eb. 1804. 9 Gr. — Menschenlehre, aus seinen Nachforschungen ꝛc. gezogen und bearbeitet von Hempel. 8. Lpz. 1803. Steinacker 12 Gr. — Fabeln 8. Basel 1803.

Neukirch 1 Thlr. — Christoph und Else lesen das Buch: Lienhardt und Gertrud 8. Zürich 1802. Ziegler 1 Thlr. — Schweizerblatt 2 Bde. 8. Zürich 1802—03. Ziegler 2 Thlr. 16 Gr.

Philanthropen, siehe Erziehungssysteme.

Physiologie. Physiologie ist die Wissenschaft von der Natur des menschlichen Körpers und ihre Kenntniß dem praktischen Erzieher höchst nothwendig, da die Ausbildung des Geistes mit der des Körpers Hand in Hand gehen soll.

Plauderhaftigkeit. Der plauderhafte Schüler muß zuerst durch Belehrung zu bessern gesucht werden. Man läßt ihn die Nothwendigkeit auffassen, daß jeder Schüler sich still und ruhig verhalten müsse, trifft auch etwa die Anordnung, daß jeder Mitschüler, zu welchem derselbe spricht, es augenblicklich zu melden habe. Ist alles vergebens, so sondert man ihn ab und setzt ihn für eine Zeitlang an einen isolirten Platz.

Da die Kinder zum Plaudern einen so großen Hang haben und durch dasselbe das Wirken des Lehrers so sehr erschwert wird, so müssen alle Kunstgriffe angewandt werden, die Ruhe und Stille stets zu erhalten. Nicht unzweckmäßig möchte es seyn, zuweilen absichtlich die Schüler zur Uebung in der Selbstüberwindung einige Zeit ohne Beschäftigung sitzen zu lassen und ihnen zu zeigen, daß, wie sie sich jetzt des Plauderns enthalten hätten, sie es auch die andere Zeit thun könnten. Ordnungsschüler und Aufseher sind eine Hauptstütze der Ruhe.

Pöhlmannische Leselehrart. Pöhlmann ist mit andern einverstanden, man könne die Schüler zum Buchstabiren und Lesen führen, bevor sie alle Buchstaben genau kennen. Um daher durch das Einförmige oft viele Monate dauernde Hernennen gewisser Zeichen, an denen die Kinder nicht viel Unterscheidendes wahrnehmen und woran sie kein Interesse finden, nicht viel Zeit zu verlieren und den Kindern Lust zur Schule einzuflößen führt er seine Schüler, so bald sie nur alle Vocale und Diphthonge kennen, sogleich zum Lesen und lehrt sie die Consonanten gleichsam nur im Vorbeigehen kennen, indem er sie leichte, einsilbige Wörter zusammensetzen, lesen und wieder in ihre einfache Bestandtheile auflösen läßt. Nach dieser Methode lernt, wie er sagt, das Kind mit jedem Buchstaben gleich dessen Gebrauch und es freut sich nicht wenig, wenn es mit jedem neuen Buchstaben, den es merken soll, auch gleich ein neues Wort zu bilden angeleitet wird. Das größere Interesse, das es an diesem Geschäft findet, macht auch,

daß es die Buchstaben weit geschwinder kennen lernt, und wenn es mit der Kenntniß derselben fertig ist, so kann es auch schon eine Menge Wörter lesen und auswendig buchstabiren und weiß, was eine Hauptsache ist, ihre Bedeutung. Pöhlmann gebraucht zu seinem Unterricht einen Buchstabenkasten und eine von ihm erfundene Lesemaschine*). Seine Lectionen (Abtheilung I.) beginnen damit, daß er die Kinder in der Aufsuchung der Aehnlichkeit und im Vergleichen übt. In der zweiten Lection müssen sie den Unterschied zwischen 2 Dingen aufsuchen und unterscheiden lernen. Die dritte Lection behandelt die Buchstabenkenntniß, die vierte und fünfte den Anfang mit Buchstabir- und Leseübungen und zwar durch Anschreiben der einzelnen Buchstaben und dann der Silben.

Der Lehrer spricht nach und nach alle Buchstaben zu den bisher gelernten Sylben vor und läßt die Kinder die Sylben gleich aussprechen. Nachher sagt er die Sylben und läßt sich die Buchstaben, woraus sie zusammengesetzt sind, angeben, endlich zeigt er auf die Sylben an der Tafel und läßt sie gleich aussprechen z. B. L. Wie spricht man b, a aus? K. ba. L. Wie b, u? K. bu u. s. w.

In der fünften Lection werden mehrere Buchstaben ausgesprochen; aus ba wird, mit Hinzufügung des d, bad, aus bi, wird bir u. s. f.

Die 6te Lection wiederholt das Behandelte, sucht die Aehnlichkeit und den Unterschied der gelernten Wörter auf, lehrt den Unterschied zwischen Selbstlauten und Mitlauten.

Die 7te Lection enthält eine Unterhaltung über die gelesenen Wörter, z. B. Bad, Bier, Buch als Mittel zur Beförderung des Nachdenkens und Bildung des Verstandes.

Die 8te Lection enthält Uebungen mit Nach- und Vorsetzung der Consonanten z. B. aub Laub, au Bau.

Die 9te Lection. Kurze Repitition der zuletzt gelesenen Wörter und Unterhaltung darüber als Verstandesübung.

Die 10te Lection. Lesen von Wörtern, die in der Mitte einen Vocal haben, als Dach, dir.

Die 11te Lection. Verstandesübungen über das Wort Dach.

Die 12te und 13te Lection. Die Kinder lernen den Buchstaben f kennen, der mit allen Vocalen und Dipthongen verbunden wird; z.

---

*) Eine nähere Nachricht über diese Maschine findet man in der Anweisung für Schullehrer zum rechten Gebrauch der Pöhlmannischen Lesemaschine. Nürnberg, bei Campe.

B. Faß, Fach, faul. Dann folgen Verstandes-Uebungen über diese Wörter.

Die 14te und 15te Lection. Hier wird der Buchstabe g und h gezeigt, gesucht und gelernt; Sylben und Wörter damit zusammengesetzt und über dieselben Verstandesübungen gehalten.

Die 16te und 17te Lection behandelt den Buchstaben j und k, bildet aus ihnen Wörter und übt den Verstand an diesen gebildeten Wörtern.

So kommen nach und nach alle Buchstaben an die Reihe und werden stets mit Verstandesübungen verknüpft.

II. Abtheilung.

Große Buchstaben. Dazu gehört eine auf Papp geklebte Tafel mit den großen und kleinen Buchstaben, die in der Schule aufgehängt wird.

1te Lection. Sylbenabtheilung. Mehrsylbige Wörter: a-laun, Alaun, Ambos. Sätze: Der Alaun ist ein Salz. Ein Ambos ist oft sehr schwer. Diese zwei Wörter werden gelesen.

2te Lection. Verstandesübung. Was sind Salze überhaupt? Warum rechnen wir den Alaun unter sie? Wozu braucht man den Amboß?

3te Lection. Buchstabir- und Leseübungen. Sätze: Das Baum-öl wird aus O-li-ven ge-preßt. Es giebt ein weis-ses, gel-bes und grü-nes Baum-öl. Fragen: Welche Wörter fangen mit einem großen B an? Wer kann 3 zweisylbige Wörter herausfinden? Wer ein dreisylbiges? Wer kann aus dem Wort giebt das Wort liebt machen?

4te Lection. Fortsetzung der Buchstabir- und Leseübungen. Sätze: Die Oliven wachsen auf den Bäumen. Aus Rüb-sa-men und Hanf-kör-nern macht man auch Oel. Dieses Oel taugt a-ber nicht zum Es-sen, son-dern nur zum Bren-nen. Fragen: wer zeigt mir einige große Buchstaben? wie viele Sylben hat das Wort Oliven? u. s. f. Wenn alle Kinder diese Zeilen lesen, an der Tafel und im Kopf buchstabiren und die schweren Wörter anlegen können, so halte man sie an, sie auswendig herzusagen, denn nun ist es Zeit, das Gedächtniß durchs Auswendigbehalten solcher kurzen Sätze zu üben.

5te Lection. Verstandesübung. Was sind Oele? Einige Arten derselben.

6te und 7te Lection. Sätze zur Uebung im Buchstabiren und Lesen. Der Alaun, das Baumöl und das Ei-sen sind nütz-li-che Sachen. Eine Fei-le dient zum Fei-len. Die Feilen macht man aus Eisen. Verstandesübungen über diese Sätze.

8te und 9te Lection. Es wird buchstabirt und gelesen.

Die Pu=del ge=hö=ren un=ter die Hun=de.
Die Ha=sen fürch=ten sich vor den Hun=den.
Der Pfef=fer ge=hört un=ter die Ge=wür=ze.

Verstandesübungen über diese Sätze.

10te und 11te Lection. Es wird buchstabirt und gelesen.

Ein Kamm ist ein un=ent=behr=liches Werk=zeug.
Die Käm=me ha=ben Zäh=ne.
Kau=fe dir ei=nen Haar=kamm.

Verstandesübung darüber.

12te und 13te Lection. Es wird buchstabirt und gelesen.

Der Mül=ler spricht:

Die Men=schen könn=ten wohl ihr Brod zur Noth sich sel=ber bak=ken.
Doch mahl=te ich das Korn nicht klar
Und mach=te Mehl, sie könn=ten gar
Nicht Brod und Ku=chen bak=ken.

Unterhaltung hierüber.

14te und 15te Lection. Buchstaben= und Leseübung.

Ich weiß schon, was ei=ne Quel=le ist.
Kürz=lich ha=ben wir von den Quel=len ge=sprochen.
Ich ha=be auch schon ei=nen Querl ge=se=hen.
Man braucht den Querl in der Kü=che.

Unterhaltung hierüber.

16te und 17te Lection. Buchstaben= und Leseübung.

O seht! die lie=be Son=ne lacht
Die Wie=se klei=det sich in Pracht;
Zer=ron=nen ist der Win=ter=schnee
Und Blu=men drin=gen aus dem Klee.

Unterhaltung hierüber.

So werden in 21 Lectionen die Kinder im Buchstabiren, Lesen und Verstandes=Entwicklungen geübt und dieß ist das Wesentliche der Pöhlmannschen Methode. Der Zweck ist, die A b c und Buchstabier=schüler länger, nützlicher und angenehmer zu beschäftigen und sie in der nämlichen Zeit lesen, aus dem Kopf buchstabiren und das Gele=sene verstehen zu lehren.

Literatur.

Pöhlmanns Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche ihren Kindern auf eine leichte, ange=nehme Weise und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntniß, zur Festig=

keit im Buchstabiren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen. Erlangen 1812.

Prämien, siehe moralische Zucht und Belohnungen.

Privatfleiß. Bei allen Lehrgegenständen und bei allen Classen ist dahin zu wirken, daß die Schüler aus eigenem Antrieb Fortschritte machen und ihre Schuljahre wohl zu benützen suchen. Es kömmt also darauf an, daß die Schüler genöthigt werden, nicht allein in der Gegenwart des Lehrers, sondern auch entfernt von ihm an die Schulgeschäfte zu denken und für dieselben thätig zu seyn — daß in dem Schulleben selbst Einrichtungen sind, welche zur selbstständigen Thätigkeit auffordern. Der Lehrer hat somit den häuslichen Fleiß in Anspruch zu nehmen, d. h. er muß immer etwas aufgeben, theils was für die nächste Unterrichtsstunde behalten, gelernt, gemacht oder vorbereitet werden soll, um hiedurch den Schülern den vorgetragenen Gegenstand desto fester einzuprägen, und zugleich, um ein zusammenhängendes Bewußtseyn ihrer Thätigkeit in ihnen zu erzeugen, theils um den Schüler überhaupt zum Fleiß und zur Thätigkeit zu gewöhnen und diejenigen Gegenstände, die in der Schule, der Kürze der Zeit wegen, nicht ausführlich gegeben werden können, auf diesem Wege zur nähern Kenntniß des Schülers zu bringen.

Aufgaben der Art sind: für die Kleinern das Behalten eines Spruches, Namens, Erzählung, die Aufgabe etwas zu Hause zu betrachten und dann in der Schule den Gegenstand zu beschreiben — für die Größern, Lieder und Sprüche-Memoriren, Diktirtes und Corrigirtes rein und schön schreiben, eine Erzählung oder Brief aufsetzen, eine Rechnungsgabe auflösen, ein Buch lesen, um dessen Inhalt in der Schule anzugeben oder einen Auszug daraus zu machen u. s. w.

Hiebei hat der Lehrer die Fassungskraft und die häuslichen Verhältnisse seiner Schüler zu berücksichtigen. Auf dem Land sind in manchen Wohnungen, besonders während des Winters, so lärmende Beschäftigungen um den Schüler her, daß er nicht, oder wenigstens nicht viel auswendig lernen kann; in vielen hat er weder Raum noch Licht, oder es wird ihm die Zeit zu diesen Arbeiten nicht gegönnt. Ist aber andertheils die Aufgabe so schwer, daß das Kind zu Hause sich damit quälen muß und dann mit Angst in die Schule kömmt, so ist der Zweck verfehlt. Es folgt hieraus, daß für den häuslichen Fleiß immer nur so viel aufgegeben werden darf, als die Ausführung desselben in Hinsicht auf Zeitaufwand und Kraftanstrengung gewiß gefordert werden kann.

Die Correktur der Arbeiten darf nie unterlassen werden, wenn nicht der häusliche Fleiß seine Kraft verlieren soll. Wer unfleißig ist, bekömmt die Aufgabe noch einmal, im wiederholten Fall muß er in der Schule nachsitzen, bis er die Forderung des Lehrers erfüllt hat, doch darf nur der Mangel an gutem Willen, die Nachlässigkeit bestraft werden.

Prüfung, siehe Examen.

Psychologie. Psychologie ist die Wissenschaft von der Natur der Seele. Sie schließt aus der innern empfindenden, denkenden und belebenden Kraft, welche wir Seele nennen, auf die Natur dieser Kraft selbst. Die Psychologie ist nicht nur Jedem, der auf Denken Anspruch macht, sondern besonders dem Erzieher und Lehrer zur glücklichen Führung seines Amtes, das große Seelenkenntniß fordert, ganz unentbehrlich.

Pünktlichkeit ist die Neigung zur Ordnung und Regelmäßigkeit in den Geschäften der Pflicht, des Berufs und überhaupt des Lebens. Alles zur rechten Zeit und am rechten Ort; alles, was geschehen soll, muß ganz und nicht halb geschehen, das ist ihr Gesetz. Sie ist eine sehr schätzbare Tugend für das gemeine Leben, welche die Erfüllung unserer Pflichten und Geschäfte ungemein erleichtert und tausend Vortheile gewährt.

Der erziehende Lehrer hat die Gewöhnung zur Pünktlichkeit streng zu berücksichtigen und findet hiezu in der Schule stets Gelegenheit.

R.

R, der achtzehnte Buchstab des deutschen Alphabets, und der vierzehnte unter den Consonanten, welcher mit einer zitternden Bewegung der Zungenspitze an den Gaumen ausgesprochen wird, daher er auch zu den Zungenbuchstaben gehört. Das r ist der schwerste Buchstab in der Sprache, und diese Schwierigkeit in der Aussprache nimmt noch zu, wenn ein b, p, oder w vorhergehet, obgleich das d und t nicht so viele Schwierigkeiten haben. Die Ursache der schweren Aussprache des r liegt in der zitternden Bewegung der Zunge, welche eine

größere Anstrengung erfordert, als die übrigen Buchstaben, daher auch die Kinder dasselbe am lezten und schwersten aussprechen lernen. Es gibt ganze Nationen, in deren Sprache dieser Buchstab nicht befindlich ist, und denen daher auch die Aussprache desselben unmöglich fällt.

Real-Unterricht. Real-Unterricht ist der Unterricht in den Realien, d. h. Sachkenntnissen oder in dem Brauchbarsten und Nöthigsten, das aus den Wissenschaften der Erdbeschreibung, Naturkunde, Geschichte u. s. w. zum Behuf der Volksschule ausgehoben wird, sofern jeder Mensch als Mensch und Bürger sie zu wissen nöthig hat. Siehe: Gemeinnützige Kenntnisse.

Rechnen-Unterricht, siehe Zahlenlehre.

Rechtlichkeit, Gewöhnung zur. Der Erzieher leite die Kinder von frühester Zeit zu einer strengen Rechtlichkeit, denn davon geht die wahre Menschenliebe aus. Kein Wort sollte dem Kind so oft und so stark eingeprägt werden, als das christliche: Was du nicht willst, daß man dir thu', das füg auch keinem andern zu!

Je mehr die Selbstliebe und der Drang der Noth den Menschen bewegen, das Gebot: „Du sollst gerecht seyn! Was deinem Nächsten gehört — sey der Werth desselben auch noch so klein — sollst du ihm auf keine Weise vorenthalten! All seine Rechte sollen dir heilig seyn!" zu übertreten, je ernstlicher gewöhne man das Kind zur Rechtlichkeit. Am besten geschieht dieß, wenn man sie in Lagen versezt, wo sie ein rechtliches Verhalten bei andern suchen müssen, wenn man ihre Selbstliebe in Anspruch nimmt, sie fragt: Wie wäre es dir, wenn dir geschähe, was du andern zu thun im Begriff stehst? (Auf dem nemlichen Weg kann man zugleich weiter gehen und zur Billigkeit und Güte aufmuntern. Was verlangst du von dem Andern? Liebe, Vertrauen, Hilfleistung, Billigkeit, Versöhnlichkeit u. s. w. Nun so gib auch, was du für dich forderst jedem Andern unaufgefordert? Sey jedem Menschen nach allen Kräften das, was du wünschest, daß er dir seyn möge!)

Rechtschreiben, siehe Orthographie.

Redlichkeit, Gewöhnung zur. Die Redlichkeit gründet sich auf die Offenheit, d. h. darauf, daß sich der Mensch gibt, wie er ist. So lange Kinder nicht der Natur untreu werden, sey es durch Zwang oder Verwöhnung, so lange zeigen sie sich, wie sie sind, offen, zutrau-

lich, aufrichtig, unverstellt, wahr und redlich, sie haben Scheu vor aller Ungerechtigkeit und Falschheit, hassen List und Verstellung — und man kann deßhalb hier eigentlich von keiner Gewöhnung an diese Tugend sprechen, weil sich dieselbe schon ursprünglich im Gemüth des Kindes vorfindet. Allein es tritt derselben auch bald die unedle Neigung, sich zu verstellen, die Verschlossenheit und Lüge entgegen, welche leztere sich dann zeigt, wenn das Kind irgend etwas gethan oder verabsäumt hat, dessen es sich schämen muß, wenn es Vernachläßigung entschuldigen, die Strafe für begangene Fehler von sich abwälzen will.

Die Lüge verdient die ernsteste Bekämpfung wegen ihres verderblichen Einflusses auf den Charakter, wenn sie zur Gewohnheit, zur Lügenhaftigkeit wird und der Erzieher sollte darum die Lüge, als die schwerere Verletzung des Sittengesetzes, nachdrücklicher bestrafen, als die Vergehen, wegen welcher sie statt fand. Am besten wird jedoch derselben vorgebeugt, durch ein liebevolles Benehmen. So lange das Kind nicht durch Härte und finstern Despotismus zurückgeschreckt ist, so lange es in dem Erzieher den leitenden Vater und Freund lieben kann, nicht den strengen unerbittlichen Richter fürchten muß, — so lange hat es keine Ursache, das zurückzuhalten, was in seinem Innern vorgeht, oder anders zu reden, als es denkt. Wo Liebe und Vertrauen herrscht, da wird das Kind nichts verhehlen von dem, was in seiner Seele vorgeht, und selbst die Strafe, die dem Fehlenden nicht erlassen werden kann, wird es, ohne zurückhaltend und unredlich zu werden, annehmen, mit dem Zutrauen, daß der weise Erzieher sie ihm nicht ersparen könne und auch bei leichtsinnigen Kindern, bei denen Geneigtheit zum Lügen vorherrscht, wird es der Ausdauer und dem liebenden Ernst gelingen, die Untugenden auszurotten.

Zu bemerken ist hier noch, daß die Kinder auch zur Freimüthigkeit, die sich auf die Offenheit gründet, gewöhnt werden müssen, indem man ihnen offene Antworten, Einwendungen, Vertheidigung gegen Anschuldigungen gestattet, jedoch so, daß die Schranken der Bescheidenheit, die dem Kind geziemt, nicht überschritten werden. Witzige Einfälle unterdrücke man nicht, ohne sie gerade zu loben, rüge sie aber streng, wenn dadurch andere gekränkt werden.

Religiöses Gefühl, Bildung. Sobald sich Verstand und Vernunft, wenn auch noch schwach, entwickeln, so mache man die ersten Versuche, ein Interesse für das Uebersinnliche zu erwecken. Dieß geschieht nun durch häufige Lenkung des Gemüths vom Sichtbaren, Veränderlichen, auf das Unsichtbare, Ewige, von der Liebe zu den

Eltern, zur Liebe Gottes. Man sage den Kindern in einer ihrer Fassungkraft angemessenen Sprache, daß von Gott alles Gute komme; daß er nur den Guten liebe, daß sein heiliges Gesetz von uns unbedingten Gehorsam verlange. Es ist nicht so schwer, als man glauben könnte, sich den Kindern verständlich zu machen, denn — in der Natur derselben liegt eine Neigung zum Uebersinnlichen, eine Begierde nach bisher unbekannten Vorstellungen, nach deren Lösung sich die Vernunft sehnt. Kinder, durchdrungen von der Liebe, die sie umgiebt, und über ihnen waltet, werden freudig die Idee einer höchsten, unendlichen Güte auffassen, und umgeben von allem Großen in der Natur werden sie, ohne Widerspruch ihrer Vernunft, die Vorstellung eines Welt-Urhebers begreifen, so wie in der Stimme, die sich in ihrem Innersten so laut hören läßt, die Stimme eines heiligen Gottes vernehmen. Gerade ihr Alter ist eigentlich recht geschickt, die schönen religiösen Empfindungen eines sich hingebenden, einfältigen Glaubens, einer herzlichen Liebe und einer zutrauensvollen Hoffnung aufzunehmen. So entsteht nun ein religiöses Gefühl, ein Gefühl der Ehrfurcht, Demuth, Dankbarkeit, der Liebe, des Zutrauens, der Furcht zu mißfallen und des Wunsches, Gott zu gefallen.

Um nun aber dieses Gefühl zu stärken und zu nähren, lasse der Lehrer selbst die tiefste Ehrfurcht vor Gott blicken, und die Kinder, so oft der höchste Name genannt wird, bemerken, daß von dem Heiligsten die Rede ist. Er nenne diesen Namen oft, indem er Alles Gute von Gott herleitet, ihn stets als Urheber jeder Freude betrachtet, alles Uebel von ihm als zu weisem Zwecke gesandt, jedes Böse als dem Auge Gottes mißfallend vorstellt.

Auf diese Weise gewöhne man Kinder, gerne etwas von Gott zu hören, und rede besonders von ihm, wenn ihre Seele allen Eindrücken offen, und andere angenehme Gefühle ihrer vollen Lebenskraft oder der Naturfreude schon in stärkerer Bewegung sind; gewöhne sie, den Gedanken an Ihn gerne an jede angenehme und unangenehme Empfindung zu knüpfen, welches zugleich die beßte Art ist, Kinder *beten* zu lehren.

Dagegen hüte man sich vor dem allzufrühen und allzu häufigen *Vorpredigen* in Worten, statt ihnen selbst bei allen Gelegenheiten, als von dem Geist der Religion durchdrungen, zu erscheinen —; ferner vor dem bloß mechanischen Auswendiglernen von Formeln und Gebeten, so wie vor allem Zwang zu religiösen Beschäftigungen.

Religion. Religion ist, der lateinischen Abstammung von dem

Worte religare, verbinden, gemäß, das, was uns als Geschöpfe mit dem Schöpfer, als veränderliche Wesen mit dem Unveränderlichen verbindet, oder Anerkennung und Gefühl unserer Abhängigkeit von einem höhern Wesen, das der Grund unseres Daseyns, unserer ganzen Natur und Wesens ist.

Alle Religion sezt also den Glauben an ein höheres und mächtigeres, als menschliches Wesen voraus und diese Voraussetzung entwickelt sich in jedem, nur nicht ganz rohen Thier-Menschen, bei dem alle Geisteskräfte unthätig schlummern, zuerst durch das Gefühl des Großen, Erhabenen, theils Wohlthätigen, theils Zerstörenden in der Natur, gegen deren Wirkungen alle Kräfte des Menschen zu ohnmächtig sind. Offenbar schließt der rohe Natur-Mensch von diesen Wirkungen auf eine wirkende Ursache. Mag er sie sich denken, wie er will, und wenn er sich dann dieser Ursache unterworfen fühlt, glaubt, daß er ihres Schutzes bedarf, daß er sich ihr gefällig bezeugen müße, um ihres Schutzes sich trösten zu können; dann hat er Religion. So weckte das Gefühl der Ohnmacht gegen allmächtige Kräfte der Natur die Vernunft zum Glauben an einen Gott, den dann der Mensch, noch unfähig, zu einer höhern Idee der Gottheit sich zu erheben, auf eine sinnliche Weise am beßten durch Opfer, durch Bezeugung der Unterwürfigkeit, glaubte verehren zu müßen. So entsprang also Religion

1) aus dem Gefühl. Was die Natur spendet, schuf der Mensch nicht selbst und vor ihrem Dräuen muß er zittern.

2) aus der Vernunft, so unentwickelt diese auch immer ist. Es existirt ein wirkendes, wollendes Wesen, das dieses giebt, dieses wirkt.

3) aus dem Willen. Der Mensch muß thun, was diesem Wesen wohlgefällt, um seine Güter zu genießen und unterlaßen, was ihm mißfällt, um seine Uebermacht und seinen Unwillen nicht zu empfinden.

Dieß ist der Ursprung der Religion, wie sie sich bei dem Menschen, der noch auf der niedersten Stufe der Cultur sich befindet, entwickelt, daher der Opferdienst, der Gestirndienst bei solchen Völkern. Es ist reine Vernunft-Religion, so wie sie bei dem Grade der sich selbst bildenden Vernunft des rohen Menschen seyn kann, in ihren Aeußerungen sinnlich.

Ihr gegenüber steht die positive Religion, welche eine durch Belehrung mitgetheilte ist. Diese Belehrung kann eine menschliche seyn und sich von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzen und dann heißt sie Sagenreligion — oder die Belehrung kann eine unmittelbare göttliche seyn, dann heißt sie geoffenbarte Religion.

Man kann die Religion aber auch nach der Quelle unterscheiden, aus der sie hervorgeht, nämlich

1) aus dem Verstand, als Sache der Erkenntniß (theoretische Religion).

2) aus dem Willen, als Sache des Gefühls und des Bedürfnisses (practische Religion).

Ist die Religion bloß Sache der Erkenntniß, so sagt man, der Mensch bekenne sich zu dieser oder jener Religion — ist sie ihm zugleich Sache des Herzens und des Willens, so sagt man, er habe Religion. In diesem Sinn kann also auch der Heide Religion und ein Christ keine haben. Gründet sich endlich die Religion auf Begriffe so heißt sie Verstandesreligion, entspringt sie ganz oder zum Theil aus bloßer Phantasie, Geheimnissen, dunkeln Gefühlen, so heißt sie Mystik. Hat sie gar keinen Grund, aus dem sie hervorgeht, sondern ist sie bloßes gedankenloses Spiel mit Gebräuchen und Ceremonien, wohl gar mit Zauber-Mitteln, Exorcismen, Segensprechen ꝛc., so ist sie: Aberglaube.

Religionsgeschichte. Die Religionsgeschichte in allgemeinen Umrißen mit ihren wichtigsten Begebenheiten sollte in jeder Schule vorgetragen werden. Diese sind: die Ausbreitung des Christenthums in der apostolischen Zeit. Die Christenverfolgungen im Orient und Occident. Der Sieg über das Heidenthum unter Constantin. Die Einführung des Christenthums in Deutschland: Bonifazius, Carl der Große. Die immer zunehmende Entstellung und Verfälschung des Christenthums. In evangelischen Schulen ist der Geschichte der Reformation (mit Rückblicken auf Huß) besondere Sorgfalt zu widmen.*)

Die Kinder sollen durch diesen Unterricht mit tiefer Ehrfurcht gegen die Religion selbst erfüllt, vor Religionshaß, Schwärmerei und Sectengeist gewarnt und erweckt werden, das von ihren Vätern und den alten Christen theuer errungene Licht des Evangeliums standhaft zu bewahren. Die Begebenheiten werden einfach erzählt, abgefragt und nacherzählt. Die Kinder werden auf die Wichtigkeit derselben, auf das Belehrende, Ermunternde und Warnende, das in ihnen liegt, hingewiesen und es werden fleißig Wiederholungen angestellt. Auch eignet sich hieher eine Belehrung über das, was in den äußern Gebräuchen des Gottesdienstes und der kirchlichen Verfassung dem Kinde dunkel seyn möchte.

*) Wo katholische Kinder die evangelische Schule besuchen, hat der Lehrer auf diese die nöthige pflichtmäßige Rücksicht zu nehmen.

Literatur.

Busch, Spieker, Engel, Dolz, Rosenmüller, Seiler, Scherer, Lenz, Niemeyer, Schollmeyer u. s. w.

Religionsunterricht. (siehe hiezu Erziehung, religiöse). Der wichtigste Lehrgegenstand in der Schule ist nach jeder Beziehung der Religionsunterricht, denn einestheils bildet er, wie kein anderes Unterrichtsobject, den ganzen, innern Menschen nach allen Richtungen hin, anderntheils gilt es in ihm nicht nur die Bildung für das vergängliche Leben, sondern Bildung oder Verbildung, Heil oder Verderben des Schülers für Zeit und Ewigkeit. Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, das religiöse Gefühl und den moralischen Willen zu beleben, zu kräftigen und zu richten, und den Verstand des Schülers aufzuhellen.

Also nicht das Gefühl darf allein cultivirt werden, sondern die Verstandesbildung muß hinzukommen, damit jene Gefühle sich klar werden, und der Wille geleitet werde. Nicht der Verstand darf einseitig in Anspruch genommen werden, sondern das Herz, der Wille, muß für das Höchste und Uebersinnliche erwärmt werden.*) Wenn somit der Religionsunterricht mehr, als irgend ein Lehrgegenstand den ganzen innern Menschen bildet, so ist damit zugleich erwiesen, daß ihm vorzugsweise eine recht eigentlich erziehende Kraft zugeschrieben werden muß, denn was heißt „erziehen" anders, als „den ganzen Menschen harmonisch entwickeln?"

Hieraus folgt, daß man mit Recht dem Religionsunterricht die erste Stelle in der Schule anzuweisen hat, d. h. daß man ihm vorzugsweise die beste Zeit des Tages und die frischeste Kraft des Lehrers und des Schülers widmet, daß man ihn beginnt auf der untersten Stufe und ihn fortführt durch alle Klassen, bis er am Ziel steht, als hervorragender Gegenstand, in dem sich alle Theile des Schulunterrichts vereinigen. Es beginnt somit die religiöse Schulerziehung, sobald das Kind die Schule betritt.

*) Leider bestand früher, und noch zum Theil jetzt, der Religionsunterricht im Fragen und Hersagen der Antworten, die im Katechismus stehen, so daß dieser hochwichtige Unterricht zu einer bloßen Gedächtnißsache herabgewürdigt wird, wobei Verstand und Herz leer ausgehen. Andere Schulen sind in neuerer Zeit häufig in den Fehler verfallen, die Religion als reine Verstandessache zu behandeln, als eine Denkübung ohne alles Gemüthliche, während doch das Gefühl in diesem Gegenstand nie kalt bleiben darf.

Die Stufenfolge im Lehrgang ist folgende:*)

I. Für die untere Klassen.

a) Der erste Religionsunterricht, wie er in der Vorschule oder den ersten Anfängern von 6 — 7 Jahren ertheilt wird, kann und darf natürlich nur ein vorbereitender seyn, der das Kind von sinnlichen Gegenständen zu übersinnlichen, von der Aussenwelt in die Innere leitet und sie so zum Höchsten, zu Gott erhebt. Er soll also den religösen und moralischen Sinn des Kindes wecken. — Man mache zu dem Ende das Kind auf die Ursachen und die Bestimmung sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen (welches durch anschauliche Darstellung und Erklärung der Werke Gottes in der Natur geschieht), aufmerksam, um es zu dem Glauben an eine erste Ursache aller Dinge, zum Glauben an Gott und die Vorsehung zu leiten. Man errege das Gefühl menschlicher Ohnmacht in dem Kind, das sich von selbst gerne an eine höhere Macht anschließt. Man führe das Kind in sein Innerstes, leite es an, dasjenige, was es sieht und hört, mit den diesem entsprechenden Gefühle in Beziehung zu setzen und sich damit bewußt zu werden, wie es in Rücksicht dessen, was ihm vorkömmt, handeln müsse. Man führe die Kinder deßhalb in ihre nächste Verhältnisse zu den Eltern, Geschwistern, dem Lehrer, zur Schule, zu den Mitschülern ein und lasse sie über die Art, wie sie sich in denselben zu verhalten haben, deutlich sich aussprechen. Man wecke somit die Gefühle der Liebe, der Ehrfurcht, des Vertrauens, des Gehorsams, der Theilnahme, des Mitleidens und entwickle die Pflichten, welche sie gegen die angeführten Personen haben. Um dem Kind richtige Begriffe von dem, was sittlich gut und böse ist, beizubringen, benütze man besonders biblische und moralische Erzählungen aus dem Kinderleben, und lasse es selbst die dort vorgetragenen sittlich guten oder bösen Handlungen beurtheilen. So führt man die Kleinen nach und nach im Tone liebevoller, gemüthlicher und kindlicher Unterredung zu den wich-

*) Ueber den Anfangspunkt sind die Meinungen getheilt. Einige wollen mit dem Katechismus beginnen, welche verkehrte Meinung jedoch schon von den Philanthropen widerlegt wurde. Letztere sind der Ansicht, den Anfang mit moralischen Erzählungen aus dem Kinderleben zu machen; Andere ziehen die biblischen Erzählungen des A. T. vor (wie Diesterweg). Eine weitere Ansicht (darunter auch Dinter) schließt die Geschichte ganz aus und beginnt mit der Hinweisung auf Gott aus der Natur, als Schöpfer und Vater, mit der Entwicklung des Gefühls für Recht und Unrecht, mit der Lehre von der Unsterblichkeit u. s. w. Der Lehrgang, wie wir ihn aufstellen schließt sich näher an Denzel und Zerrenner an.

tigsten, für ihr Alter passenden Lehren der Religion, und hat man sie bis zu dem Punkt geleitet, wo sie die Wahrheit, die sie lernen sollen, entweder selbst finden und fühlen, oder, indem man sie ihnen sagt, verstehen — so fasse man die Wahrheit in kurze, dem Kinde völlig verständliche Worte zusammen, spreche sie vor und lasse sie nachsprechen (wodurch das Behalten erleichtert und der Eindruck befördert wird) und zeige ihnen liebevoll, welche Anwendung sie von der Wahrheit machen sollen u. s. w. Religiöse und moralische Belehrung und Erweckung müssen hier immer Hand in Hand gehen.

Rücksichtlich der Form, so wechsle hier Erzählung, einfache Belehrung und gemüthliches Gespräch, Ermahnung und Warnung in wiederholenden Fragen, ganz wie eine fromme Mutter mit den Kleinen spricht. Haben die Kinder nun einen Begriff von Gott erhalten und ist ihr kindlicher Sinn mit Liebe zu demselben erfüllt worden, — hat man ihr sittliches Gefühl erweckt, sind die Grundbegriffe der Sittlichkeit gelegt und ihr Herz für das Gute erwärmt worden — hat man ihnen schon einige leicht verständliche Bibel- und Liederverse beigebracht und zwar durch öfteres Vor- und Nachsagen, hat man sie damit bekannt gemacht, daß wir ein Buch besitzen, aus welchem wir alle herrlichen Lehren und den himmlischen Vater kennen lernen und ist ihnen auch die Person Jesu nicht fremd geblieben, — so beginnt nun der eigentliche Unterricht, ohne jedoch noch das Gepräge der Wissenschaft an sich zu tragen

b) die zweite Stufe des Unterrichts für 8 — 10 jährige Kinder ist rein biblisch-historisch.

Die faßlichste Methode des Unterrichts, sagt Denzel, ist hier der Weg der Geschichte*). Denn da der Glaube nur dann fest gegründet wird, wenn der Mensch im eigenen Leben und im Leben Anderer Gott gefunden hat, wenn also nur Erfahrung die sicherste Grundlage der Religion ist, das Kind diese aber noch nicht besitzt, noch den Gang der Vorsehung in seinem kurzen Leben nicht beobachtet hat — so muß man etwas haben, was die Hand der Vorsehung deutlich und auch für den ungebildeten Menschen faßlich an den Tag legt — eine Geschichte, in welcher Gott gleichsam sichtbar wandelt, unmittelbar zum Menschen spricht, unmittelbar lohnt und straft. Diese haben wir im Alten und Neuen Testamente.

*) Geschichte ist der Grund der Bibel, die Wurzel und der Stamm des Baumes, aus dem die Lehren, wie die Aeste ausgehen, an welchen die Pflichten, wie die Blüthen und Früchte wachsen.

Man beginne mit Erzählungen aus dem A. T., einmal darum, weil auf diese Weise das Kind mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung, wie dasselbe sich in der Menschheit entwickelte, bekannt wird. Es ist, sagt Diesterweg, eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß zwischen der Geschichte des Einzelnen und der der Menschheit etwas Verwandtes sey; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit etwas Verwandtes haben müsse, Verhält sich nun nicht das A. T. zum neuen, wie das Kindesalter zum Jünglings- und Mannsalter, oder wie Verheißung zu Erfüllung? Warum diesen von Gott selbst vorgezeichneten Weg verlassen? Und wo treten dem Kind besser die ihm aus eigener Erfahrung bekannten Verhältnisse, nämlich die Familien-Verhältnisse, in denen es noch ganz lebt, besser entgegen als im A. T., dessen Geschichten nichts anders sind, als Familiengeschichten? Eben darum eignen sich unter allen historischen Begebenheiten keine besser für den angegebenen Zweck, als die alttestamentlichen, die überdieß durch den Reichthum ihrer sittlichen und religiösen Ideen, so wie durch ihre einfache Form das kindliche Gemüth ansprechen, und deren schmuckloser aber gehaltvoller Inhalt gerade von dem unmündigen Kinderherzen so tief empfunden wird, dessen Wunderbares gerade eine Befriedigung des kindlichen religiösen Sinnes ist, der sich zuerst im Hang nach dem Wunderbaren äußert. Wenn Andere mit dem N. T. beginnen wollen, so bedenke man, daß es einestheils am angemessensten ist, die Kinder mit den Offenbarungen Gottes in der Reihenfolge bekannt zu machen, wie sie sich in der Geschichte entfaltet und daß anderntheils ein eigenthümlicher Unterschied zwischen dem A. und N. T. besteht. In jenem ist das Factum selbst, das Historische, als solches, die Hauptsache, hier dagegen ist das Historische nur das Bild, der Träger für etwas Höheres. Sind ferner überhaupt Kinder in den untern Classen im Stande, die höhere Wahrheiten des N. T. zu erfassen? Heißt es nicht die N. T. Geschichte verkrüppeln, ihres wahren Gehalts, ihres Lebens berauben, wenn man sie giebt, ohne überall auf das Tiefste, das in ihr liegt, hinzuweisen?

*) Die Philanthropen, auch rücksichtlich der allerersten Anfänge Zerrenner, halten moralische Erzählungen für zweckmäßiger, als biblische, indem sie behaupten, die A. T. Geschichten lägen dem Anschauungskreise der Kinder zu fern. Andere, wie Zeller wollen mit dem N. T. beginnen, weil jene einfältigen Erzählungen aus dem Leben Jesu die allerfaßlichste, so wie die allerwichtigste Geschichte sey, und unter der Reihe von Thatsachen, welche in der Offenbarung Gottes liegen, die allergrößten und erstaunlichsten Thatsachen enthalte.

Es ist also für den ersten historischen Unterricht das A. T. zu wählen, und es müssen zu dem Ende einzelne Erzählungen hervorgehoben werden. Doch darf dieses nicht so geschehen, daß man das Einzelne ganz aus dem Zusammenhang herausreißt und nach Belieben an einander reiht. Vielmehr hat man auch da, wo die ausführliche Erzählung der Begebenheiten, welche den Zusammenhang zwischen den ausgewählten herstellen, nicht gegeben werden kann, doch im Allgemeinen diesen Zusammenhang anzudeuten. Nur dadurch wird Verwirrung der Zeit und des Orts vermieden, und das Kind muß schon hier die Umrisse zu der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden empfangen, welche später zu einem vollständigen Bild sich ihm gestalten soll. — Bei der Behandlung jedes geschichtlichen Unterrichts, hat man die in der Geschichte liegenden sittlichen und religiösen Wahrheiten, sofern sie für den Standpunkt des Kindes passen, abzuleiten, und zwar so, daß entweder die Kinder sie selbst aufsuchen, oder indem der Lehrer Alles kurz zusammenfaßt und es nachsprechen läßt. Hierauf zeigt man ihnen, welche Anwendung sie davon machen können, und wie nöthig dieß sey. Jede Hauptlehre und Pflicht werde als, unbedingten Gehorsam fordern-des, Gesetz dargestellt, da das Kindesalter der Autorität bedarf. Außerdem lasse man verständliche Denk- und Bibelsprüche, kurze Liederverse, die sich auf die vorgekommenen Geschichten oder die daraus gewonnenen Religionssätze beziehen, auswendig lernen, denn die Dichtung giebt Leben und Wärme, und solche, in früher Jugend erlernte, mit kindlich glaubendem Gemüthe aufgefaßten Kernsprüche und Verse bleiben für das ganze Leben eine feste Grundlage der Religion und Sittlichkeit. *)

*) Diesterweg will auf dieser Stufe und selbst von dem 7 jährigen Kind neben den Liederversen und leichten Sprüchen auch die zehn Gebote und das Vater unser und zwar ohne Erklärung auswendig gelernt wissen, und antwortet auf den Einwurf: „das Kind verstehe ja noch nicht, was es lerne" auch wenn das Kind sich bei manchen Stellen nicht das Rechte dabei denkt, so ist das der Gang unserer Ideen-Entwicklung, daß aus dem Dunkeln das Klare hervorgeht. Das Kind sagt: Vater, Mutter! was denkt es sich dabei? Hat es die ganze Fülle und Bedeutung dieser Begriffe erfaßt? Nein — erst allmählig kömmt es zum Bewußtseyn von dem ganzen Gehalt dieser Vorstellungen. Wollten wir ihm also den Ausdruck für dieselben so lange vorenthalten, bis es zum vollen Bewußtseyn gelangte, so dürfte das lange dauern. Was thut's also, wenn das Kind auch bei den Worten des Katechismus nicht Alles denkt und empfindet wie der gereifte Mensch? Der fortgesetzte Unterricht und das Leben wird die Form schon erfüllen mit ihrem Gehalt. Auch Salzmann vertheidigt wenigstens das Memoriren möglichst verständiger Spruch- und Liederverse auf den untersten Stufen des Religionsunterrichts, nach-

Endlich knüpfe man auch hier schon religiöse Hindeutungen an wichtige Ereignisse im Familien- und kirchlichen Leben, als Tod, Begräbniß, christliche Festtage, Schulfeste, so wie an Natur-Veränderungen, Tageszeiten, Jahreszeiten, Erndtefest u. s. w.

II. Obere Classen.

a) Zusammenhängende biblische Geschichte, des A. und N. Test. Die Kinder sollen nun den Weg überschauen lernen, den Gott mit Israel gewandelt ist, und wie er sich denselben, ihrer Bildungsfähigkeit gemäß, auf eine außerordentliche Weise geoffenbart hat; sie sollen die Beziehungen wahrnehmen lernen, in welchen die Vorbereitungen in der A. T. Geschichte zu dem Plane Gottes stehen. Es wird somit hier die Geschichte vor der Zeit Christi, und die Geschichte Christi und seiner Apostel selbst vorgetragen. Damit ist auch das Bibellesen zu verbinden, das sich aber auf die historischen Schriften und namentlich auf die zu behandelnden Hauptbegebenheiten der Geschichte nach der chronologischen Ordnung beschränken muß.

Nebenher gehe das Erklären und Einprägen von Bibelstellen und Liederversen, welche auf die wesentlichen Lehren des Christenthums und auf die Geschichte Jesu Bezug haben.

Auch müssen hier in besondern Stunden nach einer geordneten Reihe von Bibelsprüchen die Hauptlehren der christlichen Religion ertheilt und entwickelt werden, sowie die ersten 3 Hauptstücke des Katechismus erklärt und auswendig gelernt werden. Kurz hier beginnt ein mehr zusammenhängender und geordneter Religions-Unterricht, der jedoch Glaubens- und Sittenlehre noch nicht trennt, was erst später geschehen kann.

b) In der obersten Classe muß der Unterricht nach einem paßenden Lehrbuch ertheilt, und eine streng zusammenhängende Religionslehre in kurzen Sätzen mit beweisenden Bibelstellen (die man erklärt und auswendig lernen läßt) gegeben werden. Alles früher fragmentarisch Gelernte muß sich nun ordnen, zum System bilden (denn auch mein Bauer ist ein Mensch, sagt Dinter.)

---

dem er früher durch den Misbrauch im Memoriren veranlaßt, dagegen eingenommen war und sagt: Jetzt da ich mehr Erfahrungen gesammelt und unbefangener von der Sache urtheilen kann, halte ich das Memoriren der gut gewählten biblischen Sprüche und Liederverse für eine nöthige und nützliche Uebung, denn das Gedächtniß bleibt schwach, wenn es nicht geübt wird, und verstehen die Kinder auch ihre auswendig gelernten Sprüche und Verse nicht ganz, so werden sie dieselben doch künftig verstehen, und die guten Lehren, die darin liegen, werden zu seiner Zeit an ihnen ihre Kraft beweisen.

Aus dem Lehrbuch werde zu diesem Behuf ein Lehrsatz (aus der Glaubens- oder Sittenlehre) vorgelesen, mehreremal wiederholt, dann durch Fragen erforscht, wie weit er den Kindern verständlich ist und das Dunkle erklärt. Darnach wird seine Wahrheit durch Beweise — wozu man die gewichtvollsten Bibelsprüche benützt — erhärtet und auch durch Vernunftbeweise bestätigt (damit die Kinder sehen, daß selbst die eigene Vernunft die von Gott geoffenbarte Wahrheit sehen kann, wenn sie vom Licht der Offenbarung umleuchtet ist.) Zuletzt folgt die Anwendung, und zwar zuerst die allgemeine, dann die spezielle, d. h. die auf die gegenwärtige und wahrscheinlich künftige Lage sich bezieht. Durch herzliche Ansprache und Ermahnung, durch Vorhaltung der Folgen dieser gezeigten Anwendung, durch deutliche und ergreifende Beispiele aus der biblischen Geschichte und dem Menschenleben suche man jeden Lehrsatz recht practisch zu machen.

Ueberhaupt vergesse der Lehrer nie, das Herz der Kinder für die behandelte Wahrheit zu erwärmen, da der Religionsunterricht nie eine bloße Verstandessache, sondern immer auch tiefe Gemüthsbildung seyn muß, so daß jede Religionswahrheit mit frommen Glauben aufgefaßt, vom Verstand erkannt und ihre Kraft im Innern gefühlt wird *), damit die Kinder mit inniger Ehrfurcht, Liebe und Vertrauen zu Gott, mit verständiger Selbstachtung und edler aufopfernder Menschenliebe erfüllt werden, damit sie die Religion mit voller Seele als eine treue Führerinn und schützenden, tröstenden Engel auf ihrem Lebensweg verehren und schätzen lernen.

Außer diesem systematischen Unterricht müssen in der obersten Classe in besondern Stunden eine Einleitung in die Bibel und deren Erklärung gegeben werden — es müssen die bisher noch weniger beachteten biblischen Bücher z. B. die neutestament. Briefe, die Gleichnisse und Reden Jesu durchgegangen werden, denn die Kinder müssen im Lauf ihres Schulbesuchs mit dem wesentlichsten Inhalt der ganzen Bibel bekannt gemacht werden, und einen kurzen Umriß der Religionsgeschichte erhalten. Auch hier geht stets das Memoriren von Liedern und Sprüchen dem Unterricht zur Seite.

---

*) Dagegen darf man aber auch nicht einseitig aufs Gefühl wirken. Die Religion muß beim Volk Sache des Herzens und Verstandes seyn. Sie ist Volksphilosophie, sagt Dinter, nicht Sache des dunkeln, nur zu leicht zur Schwärmerei führenden Gefühls, sondern einer aus Erkenntniß hervorgehenden Gesinnung. Der gemeine Mann muß nicht nur wissen, was er glaubt, sondern auch warum er es glaubt.

Nun noch einige Winke für den Lehrer.

1) Der Lehrer beschränke die religiöse Bildung nicht bloß auf die Unterrichtsstunden, sondern benütze jede Gelegenheit in der Naturgeschichte, Geographie u. s. w., um die Kinder von den Werken auf den Schöpfer hinschauen zu lehren, sie auf seine Weisheit, Güte u. s. w. aufmerksam zu machen, ihr Herz religiösen Gefühlen zu öffnen u. s. w. die Religion auf eine würdige Art mit dem ganzen Wissen, Empfinden, Denken, Wollen, und dem ganzen Leben der Kinder zu verweben.

2) Bei Behandlung von Punkten, welche die Lehren anderer Confessionen berühren, sey man sehr vorsichtig. Ja kein Spott, wo auch noch so abweichende Gebräuche herrschen. Ueberhaupt werde jede Form, worin ein religiöser Geist sich ausdrückt, dem Kind ehrwürdig gemacht, damit es die verschiedenen Religionen so liebend aufnehme, wie die verschiedenen Sprachen, worin doch nur Ein Menschengemüth sich ausspricht. Auf der andern Seite aber hüte sich der Lehrer auch Indifferenz, d. h. Gleichgültigkeit für die Confession, zu der man gehört, zu erzeugen, und dadurch dem Glauben des Kindes die Stütze zu rauben, wenn es einst im Leben auf so viele und verschiedene Ansichten über Religion stößt. Vielmehr trage er Sorge, der Jugend die Religion oder Confession, welche sie als väterliches Erbgut empfangen, zu der sie durch eine heilige Weihe verpflichtet ist, theuer und ehrwürdig zu machen. Kurz der Lehrer sey tolerant, ohne indifferent zu seyn!

3) Weitere Bemerkungen sind: Man lege den Unterricht in die erste Frühstunde, weil da das Gemüth noch weniger zerstreut und für religiöse Eindrücke empfänglicher ist; man beginne und schließe mit Gebet und mit Gesang, was jedoch, wenn es nicht oft gewechselt wird, in bloße Gewohnheit und Mechanismus ausartet; der Lehrer sorge dafür, daß die Kinder gerne bei diesem Unterricht zugegen sind, sey deßhalb besonders liebreich. Er gebe besonders selbst ein musterhaftes Beispiel, zeige ächte Religiosität, lasse sich von keinen Leidenschaften überwältigen, während er Liebe predigt. Er lasse nie während dieses Unterrichts certiren, damit nicht das Kind auf den Glauben komme, es handle sich hier hauptsächlich um das Wissen. Er benütze zum Religionsunterricht den Privatfleiß, lasse biblische und andere moralische Sentenzen und Kernsprüche, besonders religiöse Lieder memoriren, Fragen schriftlich beantworten, geschichtliche Theile des Unterrichts für sich niederschreiben.

Jedes Kind muß ruhig und anständig sitzen, und die ungewöhn-

liche Stille soll ihm sagen: daß von etwas Höherem die Rede seye, als von dem gewöhnlichen Unterrichtsstoff. Jede körperliche und beschämende Strafe sey hier verbannt. Der Tadel geschehe im Ton der Sanftmuth, und verrathe Wehmuth darüber, daß das fehlende Kind die Religion noch nicht mehr schätze. Man sehe darauf, daß die Kinder die Bibeln nie herumwerfen, sich darauf setzen u. s. w., denn auch dem Aeußern derselben muß das Kind Achtung zollen. Alles dieß hat den vortheilhaftesten Einfluß auf die religiöse Bildung.

Was die Lehrform betrifft, so ist der Unterricht bald katechetisch zu behandeln, bald im zusammenhängenden Vortrag zu geben. Besonders wichtig ist endlich der Lehrton, da es sich hier um die heiligsten Angelegenheiten des Herzens handelt. Darum gilt hier das Wort: „Nur was von Herzen kömmt, geht zu Herzen!" Wer nicht selbst von der Religion ergriffen ist, wird vergebens den rechten Ton suchen, wer sie hat, dem kömmt er von selbst.

Literatur.

Harnisch, vollständ. Unterricht im ev. Christenthum. 2 Thle. Halle, 1831. 1 Thlr. — Krummacher, Bibelkatechismus, d. h. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalt der heil. Schrift. 10. Aufl. Essen, 1832. 6 Gr. — Francolm, die Grundzüge der Religionslehre aus den 10 Geboten entwickelt. Neustadt, 1826. 12 Gr. — Biblisches Spruchbuch zu Luthers kleinem Katechismus. München, 1831. — Zerrenner, kurzer Unterricht in der Religion. Leipz. 1826. Desselben biblischer Leitfaden für den Religionsunterricht. Leipzig, 1830.

Lehrbücher besitzen wir von Hänel, Spiecker, Rosenthal, Hüffel, Bretschneider, Ziegenbein, Wilmsen, Herder, Krummacher u. a.

Repetitionsunterricht, siehe Wiederholen.

Resewitz, (Fried. Gabriel,) geb. 1725, gest. 1806 den 30. Okt. Abt zu Kloster Bergen und preuß. Consistorialrath, wie auch Generalsuperintendent des Herzogthums Magdeburg. Nach Vollendung seiner Studien wurde er Prediger zu Quedlinburg. Von Quedlinburg kam er als Prediger nach Kopenhagen, wo er sich unter anderm durch zweckmäßige Einrichtung der deutschen Bürgerschule verdient machte. Der Ruf seiner Verdienste bahnte ihm 1774 den Weg zu der Stelle eines Abtes zu Kloster Bergen, und er dirigirte die dasige berühmte Schulanstalt lange mit einsichtsvoller Thätigkeit, so wie er sich auch eine ehrenvolle Stelle unter den Reformatoren des Erziehungswesens erwarb.

Schriften.

Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Beschäftigung. 8. Kopenh. 76. Schulbothe 16 Gr. — Erziehungsschriften, Gedanken, Vorschläge ꝛc. üb. Erziehung. 5 Thle. 8. Berlin, 97. Kummer. 5 Thlr. — Reden an die Jugend, nebst Erziehungsbeobachtungen. 8. Magdeb. 98. Heinrichshofen, 12 Gr. — Regeln für junge Leute bei ihrem Eintritt in die Welt. 8. Leipz., 97. Sommer. 3 Gr. — Versuch über die Lehrart und den Gehalt des Schulunterrichts für Kinder in den kleinen Städten und auf dem Lande. 8. Magdeb. 800. Heinrichshofen. 6 Gr.

Rochow, (Fried. Eberhard von,) Erbherr auf Rekahn, Krahne Gettin u. a. in der Mark Brandenburg, und Domherr zu Halberstadt, geb. den 11. Okt. 1734 zu Berlin, studirte auf der Ritterakademie zu Brandenburg, und trat im 17. Jahre in Militärdienste. Er folgte 1756 den Fahnen des Königs in den 7 jährigen Krieg, und lernte, verwundet in Leipzig, Gellert kennen, mit dem er eine Freundschaft knüpfte, die nur der Tod trennte. Rochow nahm als dienstunfähig den Abschied und bezog seine Güter. Er erhielt 1762 die halberstädtische Majorpräbende nebst Prälatur, und 1777 ernannte ihn Friedrich II. zum Direktor der mittelmärkischen adelichen Kreditdirektion, welches Amt er aber nach 2 Jahren niederlegte. Von hier an war seine Zeit zwischen den Beschäftigungen des Landlebens und den Wissenschaften getheilt, denen er sich mit dem größten Eifer widmete. Vornämlich aber war er der Beförderer des leiblichen und geistigen Wohls seiner Unterthanen, die er als Vater liebte, und die moralische Veredlung des Landvolks überhaupt, durch Verbeßerung des Schulunterrichts, war das Ziel seiner eifrigsten Bemühungen. Er brach in Deutschland dadurch die Bahn zum nützlichen Unterricht der Landleute, daß er bestimmt andeutete, wie und wozu diese in den Landschulen Belehrung und Unterricht erhalten sollten, und suchte vorzüglich auch den Grundsatz geltend zu machen, daß die Landschullehrer besser belohnt, und vor häuslichem Kummer und Sorgen sicher gestellt werden müßten. Durch die musterhaften Schulanstalten, die er seit 1772 auf seinen Gütern errichtete, und die von Zeit zu Zeit nach seinen Ideen verbessert wurden, zeigte er praktisch, wie der Landmann der Unwissenheit, dem Aberglauben und der Roheit entrissen, und zur ächten Humanität geführt werden müsse. Er selbst schrieb zweckmäßige Anweisungen für Lehrer, und vernünftige Lehrbücher für Volksschulen, unter denen sein Kinderfreund oben ansteht, dieß, von vielen 100 ähnlichen Kinderbüchern noch nicht erreichte, viel weniger übertroffene, einzige Schulbuch in seiner Art, das in 100,000 Exemplaren überall

verbreitet, ins Französische, Holländische, Dänische und andere Sprachen übersetzt wurde.

Deutschland verkannte überhaupt die Thätigkeit des edeln Mannes und den Erfolg derselben nicht. Seine Schriften wurden nicht nur überall gelesen und benützt, sondern man schickte auch aus fernen Gegenden junge Leute nach Rekahn, um sich dort zum Schulamte vorzubereiten; allenthalben wurde die Rochowsche Methode nachgeahmt oder auch verbessert; in protestantischen und katholischen Ländern erwachte ein neuer Eifer für das deutsche Schulwesen; man errichtete Seminarien zur Bildung der Lehrer, man mittelte diesen bessere Besoldungen aus, man führte neue Schulgebäude auf, man brachte ververnünftige Schulbücher in Gang, und sichtbar gewann das Schulwesen eine bessere Gestalt durch den Impuls eines Mannes, der überhaupt zu den seltensten, würdigsten und vortrefflichsten Menschen gehörte. Sein Geist war von hellem, viel umfassenden, richtigen und tief in jeden Gegenstand eindringendem Blicke, und sein Herz edel, rein und wohlwollend. Er war ein überzeugter frommer Christ, ein Verehrer des öffentlichen Gottesdienstes, uneigennützig, voll Demuth und Bescheidenheit. Täglich las er in der Bibel, und bis an sein Ende war es ihm unverbrüchliches Gesetz, jeden Tag ein Lied aus dem neuen Berliner Gesangbuch zu lesen, das er auch ziemlich auswendig konnte. Nicht minder achtungswerth war er als Gelehrter, so sehr seine Bescheidenheit gegen diesen Namen protestirte. Er starb im Jahr 1805, 70 Jahr alt.

Schriften.

Geschichte meiner Schulen. 8. Schleswig, 95. Hammerich 8 Gr. — Handbuch für Lehrer in katechet. Form. 8. Halle, 89. Waisenh. B. 4 Gr. — Katechismus der gesundeen Vernunft. 8. Berlin, 806. Nicolai. 6 Gr. — Der Kinderfreund, od. erster Unterricht im Lesen und bei dem Lesen. 2 Thle. 8. Brandenb., 820. Wiesike. (1r 2 Gr. 2r 4 Gr.) 6 Gr. — Derselbe, Auszug. 8. ebend. 820. 2½ Gr. — Derselbe, ehemals herausgeg. von P. A. Clemens; aufs neue umgearb. von Andr. Winter; mit einem Anhang über die Giftpflanzen und 2 Kupfertaf. 8. Paderborn, 818. Wesener. 9 Gr. ill. 12 Gr. — Derselbe, aufs neue durchgesehen u. verm. von Hoppenstedt, 2 Thle. 8. Hannover, 819. Hahn. 5 Gr. — Derselbe, bearb. von Schlez, 2 Thle. mit Kpfrn. 8. Leipz., 318. 6 Gr. — Materialien zum frühern Unterricht in Schulen. 8. Berlin, 97. Nicolai. 3 Gr. — Vom Nationalcharacter der Volksschulen. 8. Leipz., 79. Vogel. 5 Gr. — Summarium, oder Menschenkatechismus mit Zusätzen. 8. Schleswig, 96. Röhs. 13 Gr. — Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute, und Unterricht für Lehrer in niedern und Landschulen, 8. Berlin, 810. Nicolai. 9 Gr.

S.

S, der neunzehnte Buchstab des deutschen Alphabets, und der fünfzehnte unter den Mitlautern, welcher durch die Zähne ausgesprochen wird, und daher auch zu den Zähnbuchstaben gehört. Was die Aussprache betrifft, so hat das einfache s oder ſ wieder einen gedoppelten Laut, einen gelinden und einen scharfen. Gelinde lautet es am Anfange einer Sylbe, wo es auch mit einem langen ſ geschrieben wird. Säuseln, Rose. Stehet es in der Mitte, so lautet es scharf. Last, Wust. Eben so scharf lautet es auch am Ende der Sylbe oder eines Wortes. Aus, gottlos, Maus. Ist die Aussprache am Ende eines Wortes gelinder, so wird ein e euphonicum angehängt, diesen gelindern Laut zu bezeichnen; böse, leise. Wenn das ſ zu Anfange eines Wortes vor einem c, k, m, p und t stehet, so lautet es wie sch: Scorpion, Stern. Nach einem r wird das s, besonders aber in dem st, von den meisten Hochdeutschen in sehr vielen Wörtern wie ein sch ausgesprochen; garstig, Durst, Fürst. Was die Schreibart dieses Buchstabens betrifft, so herrscht darin eine nicht geringe Verschiedenheit, indem die vier Figuren ſ, s, ß und ſſ fast von einem jeden anders gebraucht werden, welche indessen doch alle darin einig sind, daß das ſ und s zur Bezeichnung des einfachen, das ſſ aber zur Bezeichnung des doppelten ſ gebraucht werden müsse.

Salzmann, (Christian Gotthilf), der berühmte Stifter der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, war 1744 im Erfurtischen geboren. Er studirte 1761 — 64 zu Jena, und ward an der Andreaskirche zu Erfurt 1772 als Prediger angestellt. Durch Rousseau und Basedow geweckt, und voll Empfänglichkeit für die Stimme der Natur, beobachtete er seine eigenen Kinder, und schlug bei ihrer Erziehung den Weg ein, den seine Neigung zum Einfachen und Natürlichen und die umlaufenden philanthropischen Ideen ihm vorzeichneten. Bei dieser Erfüllung seiner Vaterpflicht ward er sich seines Berufs zum pädagogischen Schriftsteller und praktischen Erzieher bewußt. 1781 erhielt er einen Ruf von Basedow zu einer Stelle an dessen Philanthropin zu Dessau. Doch konnte er sich hier, obschon mit gleichgesinnten Pädagogen zusammenwirkend, wegen des Mangels an Einheit und Zusammenhang in der Leitung dieser Anstalt nicht ganz befriedigt fühlen.

Er gründete deßhalb auf dem von ihm gekauften Landgute Schnepfenthal im Gothaischen eine Erziehungsanstalt, deren Zöglinge anfangs nur aus seinen Kindern und wenigen Pflegesöhnen bestanden. Ungeachtet ihm der Herzog von Gotha 4000 Thaler zu diesem Unternehmen schenkte und die herzogliche Regierung manche Vortheile und Freiheiten bewilligte, waren doch die Mittel nicht hinreichend. Doch fand er Freunde, die ihn unterstützten und geschickte Mitarbeiter bei dem Erziehungsgeschäfte, unter denen André, welcher 1778 eine Töchteranstalt zu Schnepfenthal gründete und sie 1790 nach Gotha verlegte, der verstorbene Naturforscher Bechstein, der Philolog Lenz, Glatz, Guts-Muths, Weißenborn, Blasche, Ansfeld u. A. m. als pädagogische Schriftsteller und einsichtsvolle Erzieher rühmlich bekannt sind. — Das fröhliche Leben, die körperlichen Uebungen, die lachende rothe Uniform der Jünglinge, die Reisen welche Salzmann mit ihnen unternahm, und seine Jugendschriften zogen aus Deutschland, der Schweiz, England, Portugall und den nordischen Reichen ihm Jünglinge zu, darunter selbst Prinzen, so daß die Zahl der Zöglinge 1803 bis auf 61 anwuchs. Später nahm diese Zahl theils in Folge der Errichtung anderer Institute ab, theils auch durch die politischen Ereignisse, und nach dem Tode Salzmanns, welcher den 31. Oktober 1811 im 68sten Jahr starb, wurde es durch seinen Sohn Karl fortgesezt. Salzmann hat als Erzieher und Volksschriftsteller viel Gutes gewirkt. Klarheit der Gedanken, Faßlichkeit des Vortrags und edle Einsicht zeichnete Alles aus, was er schrieb, und seinen Belehrungen und Rathschlägen kann das Verdienst der Zweckmäßigkeit nicht abgesprochen werden, wenn auch seine durchaus praktische Richtung denen nicht immer zusagen konnte, welche die ideale Welt für das wahre Gebiet der menschlichen Geistesthätigkeit halten.

Salzmanns persönliche Darstellung war ganz einfach, aber achtunggebietend; seine hohe Stirn bezeichnete den selbstständigen Denker, die würdige Haltung seines Körpers und sein patriarchalischer Anstand den Herrn und Vater einer großen Familie. Scharf und eindringend war sein Blick, schnell sein Entschluß, ruhig und besonnen sein unermüdetes Wirken, groß seine Herrschaft über sich selbst und seine Gewalt über die kindlichen Seelen, die er schon durch Blicke und Worte zu regieren wußte. Tausende, denen er Lehrer und Führer zur Tugend und ächten Lebensweisheit war, segnen das Andenken seines Namens.

Schriften.

Konrad Kiefers A B C- und Lesebüchlein, oder Anweisung, auf die natürlichste Art das Lesen zu erlernen. 2 Thle. 4te Aufl. gr. 12. Schnepfenthal, 1834. 12 Gr., mit Kpfrn. 3 Thlr., ill. 5 Thlr. 8 Gr. — Konrad Kiefer; oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder; ein Buch für's Volk. 8. Eb. 1815. 12 Gr. — Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. 8. Schnepfenthal. 1806. 18 Gr., auf geringerem Pap. 8 Gr. — Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder; neu herausgegeben von Hahn. 8. Erfurt, 1819. Keyser. 18 Gr. — Moralisches Elementarbuch. 2 Thle. 8. Lpz. 1819—20. Vogel. 1 Thlr. 8 Gr. Kupfer dazu 3 Hefte. 8 Thlr. 8 Gr. — Beschreibung derselben v. Wolke. 2 Thle. 1 Thlr. 12 Gr. — Noch etwas über Erziehung. 8. Eb. 1784. 12 Gr. — Ueber die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal 8. 1808. 16 Gr. — Bedenken über Faust's Schrift, wie der Geschlechtstrieb in Ordnung zu bringen. 8. Eb. 1792. 2 Gr. — Heinrich Glaskopf, ein Unterhaltungsbuch für die Jugend, mit 6 Kpfrn. 8. Eb. 1820. 18 Gr. — Heinrich Gottschalk, oder erster Unterricht in der Religion für Kinder von 10—12 Jahren. 8. Eb. 1804 18 Gr., wohlf. Ausg. 8 Gr. — Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher. 2 Bde. 8. Lpz. 1786—88. Vogel. 1 Thlr. 2 Gr. — Für Kinder aus Schnepfenthal. 8. Eb. 1787. 18 Gr. — Unterricht in der christlichen Religion. 8. Eb. 1808. 6 Gr. — Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. 8. Lpz. 1809. Vogel. 6 Gr. — Erster Unterricht in der Sittenlehre. 8. Eb. 1816. 8 Gr. — Ueber die heimlichen Sünden der Jugend. 8. Lpz. 1820. Vogel. 18 Gr. — Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde. 4 Bde. 8. Lpz. 1811—12. Vogel. 2 Thlr. 20 Gr.

Schlez, (Joh. Ferdinand), seit 1800 Inspektor und Oberprediger zu Schlitz, auch großherzoglicher Kirchenrath, vorher Pfarrer zu Ippesheim in Franken, wo er am 27. Juni 1759 geboren ward, ein helldenkender, gemeinnütziger und beliebter Schriftsteller, dessen zahlreiche Schriften vorzüglich die Bildung des Volks, der Jugend und ihrer Lehrer bezwecken.

Schriften.

Bilderfibel zur Beförderung der Lautmethode, nebst einem Lesebuche; mit 16 ill. Kpf. gr. 8. Gießen, 1810. Heyer. geb. 1 Thlr. 16 Gr. schwarz auf Druckp. 20 Gr. ill. auf Druckp. 1 Thlr. 8 Gr. — Briefmuster für das gemeine Leben. 8. Heilbronn, 1820. Claß. 12 Gr. — Vorschule der Briefschreibekunst. 8. Eb. 1814. 4 Gr. — Denkfreund, ein lehrreiches Lesebuch für die Volksschulen. 8. Gießen, 1822. Heyer. 14 Gr. — Kurzer Abriß der Erdbeschreibung; aus der 6ten Auflage des Denkfreundes besonders abgedruckt. 8. Eb. 1822. 5. Gr. — Kinderfreund, ein lehrreiches Lesebuch für Landschulen, nach Rochow. 8. Eb. 1822. 8. Gr. — Lesebuch zur Veredlung des Lesetons, aus dem Denkfreund abgedruckt. 8. Gießen, 1821. Heyer. 3 Gr. — Kinderdeclamationen bei Schulprüfungen und Familienfesten. 8. Darmstadt. 1821. Heyer. 12 Gr. — Naturgeschichte. 2 Bde. mit Kpfr. gr 8. Heilbronn, 1805—07. Claß. 2 Thlr. 12 Gr. — Leitfaden zum Unterricht der Naturgeschichte in Schulen. 8. Nürnberg. 1797. Felsecker. 8 Gr. — Leitfaden bei dem ersten Unterricht in der Religion. 8. Eb.

1796. 2 Gr. — Lorenz Richards Unterhaltung mit seiner Schuljugend. 2 Thle. 8. Nürnb. 1796—97. Felseker. 1 Thlr. 16 Gr. — Gregorius Schlaghart und Lorenz Richard, oder die Dorfschulen zu Langenhausen u. Taubenheim. 8. Eb. 1813. 18 Gr. — Schreibschüler. 8. Lpz. 1822. Lauffen. 4 Gr. — Sittenlehre in Beispielen, ein Lesebuch für Mädchenschulen; mit 1 Kpfr. 8. Gießen, 1815. Heyer. 20 Gr. — Geschichte des Dörfleins Traubenheim. 8. Eb. 1817. 1 Thlr. 12 Gr. — Kleine romantische Volksschriften, ein Lesebuch für Schulen. 2 Thle. 8. Heilbronn. 1802. Claß. 1 Thlr. 4 Gr. — A B C-Schüler und A B C-Schule oder große Wandfibel. 1825. — Parabeln und Fabeln mit 2 Holzschnitten von Gubitz. 2te Aufl. 1825. Gießen bei Heyer. 1 fl. 30 kr. — Handbuch für Volksschullehrer. 1r Bd. Katechisationen über die wichtigsten Angelegenheiten des Verstandes und Herzens. 20 Gr. 2r Bd. Anthropologie. 18 Gr. 3r Bd. Naturgeschichte. (4r Bd. erschien nicht.) 5r Bd. Erdbeschreibung. 1 Thlr. 4 Gr. complet 4 Thlr. 2 Gr.

Schreiben. Schreiben heißt durch eine geregelte Zusammenstellung bestimmter, anfangs wohl nur willkührlich angenommener, in der Folge aber durch einen allgemeineren Gebrauch gleichsam zur Regel gewordener Lautzeichen (Buchstaben) Empfindungen und Gedanken für das Auge sichtbar darstellen. Es unterscheidet sich also vom Sprechen nur dadurch, daß es statt der articulirten Töne gleichsam auch articulirte Schriftzeichen zur Bezeichnung des Innern wählet und dadurch zur Sprache wird. Nach der Geschichte war die Bilderschrift, wo man z. B. den Begriff sehen mit einem hingemalten Auge bezeichnete, die erste (eine äußerst mühsame und dabei doch unvollkommene Art der Mittheilung, auf deren Erlernung man, wie noch jetzt bei den Chinesen, ein ganzes Leben verwenden muß); dann folgte die Hieroglyphen-Schrift, eine Art Bilderschrift, mit besondern Characteren, nur für Eingeweihte verständlich. Endlich, man weiß nicht gewiß bei welcher Nation — ob bei den Phöniziern oder Arabern zuerst — wurde die Buchstabenschrift erfunden, welche die einfachsten und zu aller Wortbildung nothwendigen Sprachtöne durch eben so viele einfache Zeichen darstellt und nun zur Bezeichnung eines Begriffs mit dem Griffel auf eine ähnliche Art verfährt, wie beim Sprechen die Lippen und die Zunge zur Bezeichnung desselben Begriffs verfahren. Anfangs mag man mit einem Stabe in den Sand, später mit einem ritzenden oder schneidenden Werkzeug auf Baumrinde, oder Blätter; noch später mit einem färbenden Stoffe, Kreide oder Röthel, auf eine anders gefärbte Fläche; endlich mit einer flüssigen und ätzenden Farbe auf die gedörrten Blätter der Papirusstaude oder auf Pergament geschrieben haben, bis zuletzt das wirkliche Papier erfunden wurde.

Schreib-Lese-Unterricht. Es ist in neuester Zeit die Frage: soll das Lesen von Anfang an mit andern Gegenständen, namentlich mit den Anfängen des Schreib-Unterrichtes verbunden und in welcher Weise soll in dem einen und dem andern Fall das Lesen gelehrt werden? ziemlich allgemein bejaht worden.*) Doch sind die Acten über diesen Gegenstand noch nicht geschlossen. Es scheint, daß noch nicht Erfahrungen genug vorliegen. Das Hauptverdienst auf die naturgemäße Verbindung des ersten Lese- und Schreib-Unterrichts aufmerksam und einen bestimmten Lehrgang dafür aufgestellt zu haben, gebührt Graser. Seine Ansicht ist: dem Lesen geht nothwendig das Schreiben voraus. So lange nicht geschrieben wurde, wurde auch nicht gelesen; so lange fehlte der Stoff. Und sobald man geschrieben hatte, wurde das Geschriebene auch gelesen; denn das Schreiben geschieht um des späteren Lesens willen. Dieses ist die Folge und die Wirkung von jenem und das Schreiben erreicht nur durch das Lesen des Geschriebenen seinen Zweck. Zugleich ist es klar, daß derjenige, welcher seine Gedanken nieder schreiben kann, sie auch wieder zu lesen vermag. Mit dem Schreib-Unterricht ist daher nothwendig auch der Lese-Unterricht verbunden, wenn man nämlich mehr thut, als Buchstaben malen, d. h. wenn man Gedanken schreibt.

Die Ausführung dieser Schreib-Lese-Methode zerfällt in eine Vorbereitung dazu in zwei Richtungen und in die Ausführung selbst. Die beiden neben einander herlaufenden, gleichzeitig anzustellenden Vorübungen sind auf der einen Seite Uebungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Sylben Laute und auf der andern Seite Uebungen im Bilden von Strichen, Haar- und Grundstrichen — Handübungen mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder auf dem Schieferpapier.

Hierauf beginnt der eigentliche Lese- Schreib- oder Schreib-Lese-Unterricht in der Currentschrift (als der leichtern). Dieser Unterricht kann sich nun entweder auf die Buchstabier-Methode basiren (wie bei Lancaster), oder auf die Lautir-Methode, (z. B. Scholz), oder auf die Elementir-Methode, (wie Graser).

---

*) Außer Graser, Scholz, Harnisch, Rossel und Andern spricht sich auch Wilmsen für den gleichzeitigen Unterricht wenigstens im Lesen und Schreiben, (nach dem Unterrichtsgrundsatz: „Auffassung und Darstellung sey immer in Wechselwirkung") aus und sagt: Der Unterricht im Lesen halte gleichen Schritt mit dem im Schreiben und jeden Buchstaben, den das Kind als Laut aufgefaßt hat, lerne es auch kennen und darstellen als Zeichen durch die Schrift.

Das Verfahren im Allgemeinen ist, daß der Lehrer zuerst den Laut ausspricht, dann das Lautzeichen an die Tafel malt, welches die Kinder nachzeichnen. Die Zeichen werden hierauf zusammen gezogen, ausgesprochen, gelesen, so daß bei dieser Behandlnng vier Haupt-Uebungen hervortreten. a) Das Aussprechen der Laute. b) Darstellung derselben durch geschriebene Zeichen (Buchstaben). c) Lesen dieser Zeichen. d) Vergleichen der geschriebenen Buchstaben mit den gedruckten und das Erlernen dieser an jenen.

Die Anhänger dieser Methode empfehlen dieselbe als eine ganz naturgemäße. Von Anfang an arbeite das Kind mit klarem Bewußtseyn, in stetiger Selbstthätigkeit; aller Mechanismus sey entfernt. Diesterweg sagt: welcher Lehrer, der andern Methoden folgt, kann sich des Resultats der Graserschen Schulen rühmen, daß Kinder von 5 — 6 Jahren, nachdem sie ein Jahr die Schule besucht haben, im Stande sind, dictirte Sätze ohne wesentliche Fehler gegen die hergebrachte Rechtschreibung niederzuschreiben und wie sich von selbst versteht, geläufig zu lesen?*) In einem solchen Gang hängt Alles eng und lückenlos zusammen. Das Kind lernt durch Vorübungen sprechen, es macht die Rede selbst zum Gegenstand seiner nähern Betrachtung und faßt sie zunächst nur als ein Hörbares nach seinem Schall und Klang auf — es zerlegt das Zusammengesetzte der Rede in seine Theile und diese Theile zu kleinern Theilen, so lange eine solche Zerlegung statt finden kann und gelangt so zur Bekanntschaft mit allen Grundbestandtheilen der hörbaren Rede; durch die Nothwendigkeit, dem Gedächtniß zur richtigen Uebersicht und Anwendung der Sprachtöne zu Hilfe zu kommen, fühlt es sich veranlaßt, sichtbare Zeichen dafür aufzustellen — es arbeitet mit diesen Zeichen selbstthätig fort, indem es sie in eben derjenigen Aufeinanderfolge verbindet, wie die einfachen Sprachtöne in der hörbaren Rede verbunden sind — es stellt dadurch sichtbar dar, was es selbst gesprochen hat, oder was ihm von Andern vorgesprochen ist — es lernt dabei leicht aussprechen, was andere auf gleiche Weise sichtbar dargestellt haben, Geschriebenes lesen. Unläugbar liegt in dieser Behandlungsart an dem Geschriebenen Lesen zu lehren und für das Gesprochene zunächst die sichtbar darstellende Zeichen zu suchen, sie dann zu schreiben und zu lesen) viel bildendes, indem sie jedes Thun zum deutlichen Be-

*) Ob hier nicht eine allzuhohe Vorliebe für diese Methode sich ausspricht? Vergleiche darüber den Artickel Methode.

wußtseyn bringt, stets die Kräfte des Kindes in Bewegung setzt und zwar zum Selbstschaffen und zur Selbstbeschäftigung, indem sie trefflich zu einer gewandten Hand und zur Fertigkeit im Beschreiben führt. Allein ihre Anwendung ist nicht nur schwierig,*) sondern beinahe unmöglich in manchen Schulen.

1) Wegen der Verschiedenheit der Schriften (Druckschrift und Schreibschrift), so wie, weil es mit dem Buchstabenmalen sehr langsam vorwärts geht, (denn wie lange muß sich die schwankende Hand der Kleinen quälen, ehe sie nur einige Buchstaben hervorbringt), bringt es das Kind erst spät zum Lesen der Druckschrift.

2) Diese Methode fordert große Geduld, Gewandtheit, und Beharrlichkeit, eine beständige Anleitung, Auf- und Nachsicht des Lehrers und nicht geringe Uebung von Seiten des Lehrers. Es kann nicht anders seyn, der Lehrer muß sich während der Uebungen mit ungetheilter Kraft dieser Schülerklasse widmen, die nun bald, theils des natürlichen Unvermögens mancher Kinder, theils der Schulversäumnisse wegen, in mehrere Abtheilungen zerfällt. Schwerlich möchte aber der Lehrer einer zahlreichen Schule, worin alle Kinder von 6 — 14 Jahren zu gleicher Zeit beisammen sind, ohne Vernachläßigung der übrigen Schülerklassen so viel Zeit, als diese Uebungen erfordern, erübrigen können, wenn anders die Lesefertigkeit nicht gar zu weit hinausgesetzt werden soll. Auch müßen die Schulzimmer so groß seyn, daß jedes Kind bequem schreiben kann und den Kindern ist ein Elementarbuch in der Currentschrift nöthig.

So bildend und zweckmäßig also immerhin diese Methode seyn mag, so ist sie doch nur unter folgenden Bedingungen ausführbar: a) wenn der Lehrer ganz mit ihr vertraut ist und mit ausdauerndem Eifer sie behandelt; b) wenn die Anzahl der Kinder nicht zu groß ist, oder wo in Abtheilungen gelehrt wird; c) wenn das Schulzimmer geräumig genug ist; d) wenn die Eltern wegen der spätern Anleitung zum Lesen der Druckschrift sich zufrieden geben.

Siehe hiezu: Buchstabirschreiblese-Unterricht — Lautirschreiblese-Unterricht — Graserſche Leselehrart, (Elementirschreiblese-Unterricht).

*) Scholz selbst sagt: Geduld und Beharrlichkeit gehören zu dieser Methode und manche Schwierigkeiten stellen sich bei den Anfängern der Anwendung entgegen. Allein es lohnt sich, dieß Opfer zu bringen. Das klare Bewußtseyn, mit dem die Kinder arbeiten, die Luft zur Selbstthätigkeit und die frühe Tüchtigkeit der Schüler zu nützlicher Beschäftigung auch auſſer der Schule sind mehr werth, als noch einmal so viel Geduld.

Schreib-Unterricht. Die Kunst zu schreiben, oder Vorstellungen durch sichtbare Zeichen auszudrücken, ist höchst nützlich für jeden Menschen, ja sogar unentbehrlich in der jetzigen Zeit, wo die Cultur auch unter den niedersten Classen der Menschen immer mehr aufblüht.

Sie ist deßhalb auch ein wesentlicher Zweig des Schul-Unterrichts und erfordert sorgfältige Berücksichtigung, um schneller und weiter zu kommen, als auf dem gewöhnlichen Schlendriansweg geschieht, wornach der Lehrer, sobald er glaubt, daß ein Kind nun groß und alt genug sey, um sich nicht mehr zu sehr mit der Dinte zu beschmutzen, oder die Eltern es wünschen, demselben gewöhnlich etwas vorschreibt und es ihm gewöhnlich überläßt, das Vorgeschriebene, so gut wie möglich nachzubilden.

Gehört nun auch der Lehrer zu den bessern, und führt er wohl anfangs einmal hier und da die Hand, zieht Linien, korrigirt einzelne Buchstaben, ermuntert durch Lob und Tadel, eilt nicht zu schnell von Buchstaben zu Sylben, Wörtern und ganzen Sätzen fort, sieht auf die rechte Haltung der Federn, auf einen nützlichen Inhalt der Vorschrift, und auf die Reinlichkeit des Schreibbuches; — so ist dieß alles doch bei weitem nicht zureichend. Ein solches Verfahren kann immer nur wenige Früchte bringen, nur langsam vorwärts führen, weil es, auch wenn der Lehrer eine gute Hand schreibt und sich bei seinen Vorschriften Mühe giebt, den Kindern selbst zu viel, ja fast Alles überläßt, weil nach ihm die Kinder *lernen* sollen, was nicht eigentlich gelehrt wird. Die Kinder sind nicht angehalten und geübt, die Form der einzelnen Buchstaben nach ihren Bestandtheilen und nach ihrem Entstehen, mit dem Geiste aufzufassen, sie kennen ihr Unterscheidendes nicht deutlich, es fehlt ihnen an Erkenntniß dessen, was zur Schönheit der Handschrift gehört, so wie an einem Maßstabe, nach welchem sie sich, in Hinsicht auf Größe und Richtung der Buchstaben und ihrer einzelnen Theile, richten können; sie müßen also ins Blinde hinein arbeiten und verderben unnütz eine Menge Dinte, Papier, Federn und was das wichtigste ist, *Zeit*.

Der Schreib-Unterricht methodisch behandelt zerfällt in zwei Stufengänge, deren erster die Vorübungen zum Buchstabenzeichnen, der andere die Erzielung einer deutlichen und schönen Handschrift in sich faßt.

I. *Stufengang.*

Die Vorübungen beginnen mit dem Eintritt der Kinder in die

Schule und hiezu ist als Apparat nöthig. 1) eine Schiefertafel, 2) ein Griffel, 3) Schwämmchen oder Läppchen zum Auswischen. Wegen der Nothwendigkeit einer richtigen Haltung des Griffels, zeige der Lehrer, wie jener gefaßt und gehalten werden müße. Haben sie dieses begriffen, so lasse er sie öfters den Griffel weglegen und auf ein Commandowort wieder fassen. Diese Uebung muß in der ersten Zeit beim Anfang jeder Schreibstunde öfter vorgenommen werden, damit den Kindern der Griff des Instrumentes geläufig werde. Da es bei diesem Unterricht theils auf das richtige Auffassen und Erkennen, theils auf das richtige Nachbilden der Buchstaben ankömmt — so zeichne der Lehrer, um Jenes zu erzielen, zuerst einen Punkt auf die schwarze Tafel und lasse die Kinder, indem er ihnen sagt: „dieß ist ein Punkt" denselben erst mit der Kreide an der großen Tafel, dann mit dem Griffel auf der Schiefertafel nachmachen. Der Lehrer achte diesen ersten kleinen Versuch, so wie die nachfolgenden, nicht gering und sehe sorgfältig dahin, daß die Kinder deutlich und genau nachbilden.

Hierauf läßt er zwei Punkte nebeneinander, zwei unter einander u. s. f. machen; nachdem er es vorgezeichnet, wischt er das Muster aus, und läßt die Aufgabe aus dem Kopf machen. Auf die Uebungen mit Punkten, durch welche die Kinder die Entfernungen mit den Augen messen und die verschiedenen Stellungen vor, hinter, über, neben, zwischen u. s. w. unterscheiden und benennen lernen, folgen Aufgaben mit Linien.

Zuerst zieht der Lehrer von einem gegebenen Punkt zum andern eine gerade Linie aus freier Hand, welche die Kinder ebenfalls ohne Lineal an der Wand- und dann auf der Schiefer-Tafel nachbilden, wobei man darauf zu sehen hat, daß die Figur mit dem Geist aufgefaßt werde, wovon sich der Lehrer dadurch überzeugt, wenn das Kind seine Zeichnung ohne ein Muster vor Augen zu haben, nachzeichnen kann und die Aufgabe richtig löst.

Nun folgen:

Zwei gerade Linien von einem Punkt aus gezogen.

Drei, vier gerade Linien von einem Punkte aus gezogen.

Eine wagrechte, senkrechte, schräge Linie gezogen.

Zwei Parellel-Linien von zwei gegebenen Punkten gezogen.

Drei, vier Parellel-Linien gezogen.

Rechte, stumpfe, spitzige Winkel gebildet.

Dreiecke, Vierecke, länglichte, schiefe gebildet.

Krumme Linien und Figuren, Kreise, Halbkreise, länglichte Kreise.

Wellen-Linien in horizontaler und senkrechter Stellung u. s. w.

Bei diesen Uebungen muß alles höchst deutlich und anschaulich gemacht werden, und ehe die Schüler die Figuren nachbilden, müßen sie im Stand seyn, die gegebenen faßlichen Erklärungen mit aller Bestimmtheit wieder zu geben. Die alte und von Pestalozzi wieder erneuerte Methode des Vor- und Nachsprechens thut hiebei gute Dienste.

Ehe man zur zweiten Stufe des Schreib-Unterrichts übergeht, ist es sehr zweckmäßig, vorher die Buchstaben, die sie nun nachbilden sollen, in ihre Bestandtheile zu zerlegen. Die Schüler werden demnach angeleitet, dieselben scharf ins Auge zu fassen, ihre einzelne Theile genau zu bemerken und sie so lange zu zergliedern, bis sie die wenigen Grundzüge aufgefunden haben, aus welchen die sämmtlichen Buchstaben zusammengesetzt sind. Z. B. es fällt leicht in die Augen, daß in sehr vielen Buchstaben der Grundstrich des i zu den Grundzügen und Hauptbestandtheilen gehört. Dieser Grundstrich wird nun in großem Format an die Tafel geschrieben und gesucht, in welchen Buchstaben er vorkommt. Diejenigen Buchstaben, in welchen er sich findet, werden auf der Tafel neben dem entdeckten Grundzug angemerkt und zwar mit kleinerer Schrift und in Klammern eingeschlossen.

Demnächst werden andere Grundstriche aufgesucht und mit diesen auf die nämliche Weise verfahren. Die Schüler müßen nachsehen, in welchen Buchstaben der unter dem vorigen aufgestellte Grundzug sich befinde, und diese Buchstaben ebenfalls wieder anmerken. Diese Uebung wird so lange fortgesetzt, bis sämmtliche Grundzüge als die wesentlichen Bestandtheile der Buchstaben, aufgefunden und aufgestellt worden. Bei dieser Beschäftigung wird überall zugleich die Zusammensetzung der Grundstriche ins Auge gefaßt.

Sind diese Uebungen mit der gehörigen Aufmerksamkeit von Seiten der Schüler und mit der gehörigen Gründlichkeit von der des Lehrers angestellt worden, und haben die Kinder sich jeden Buchstaben tief eingeprägt, so daß sie im Stande sind, denselben aus dem Kopf zu beschreiben, was zugleich eine Uebung des Nachdenkens, der Erinnerungskraft und des Sprechens ist — so gehe man zum eigentlichen Schreiben oder Nachbilden der Buchstaben über.

II. Stufengang.

Zu einem kräftigen sichern und zugleich leichten Zug im Schreiben müßen die Kinder gehörigen Raum an und auf den Pulten haben. Der ganze Vorderarm muß auf dem Pult in der gehörigen Lage ru-

ruhen und sich fortbewegen können und der Pult darf nicht zu schmal seyn, um die Schiefertafel oder das Schreibheft in nöthiger Entfernung vom Körper auflegen und nach Bedürfniß vorschieben zu können. Die Pulte dürfen ferner keine zu schräge Lage haben und die Pultfläche sich an der obern Seite kaum um einen starken Zoll über die Horizontalfläche erheben.

Rücksichtlich der Haltung des Körpers beobachte man folgende Regeln:

1) Die Beine in natürlicher Stellung, nicht über einander geschlagen. Die Brust sanft vorgebogen, der Kopf nicht gesenkt, sondern wenigstens 12 Zoll vom Pult.

2) Der rechte Arm gegen die linke Seite gestreckt, der linke in entgegengesetzter Richtung ruhend. Die rechte Hand führt den Griffel oder die Feder, welche sanft aufwärts gelehnt über die Hand hinaus geht. Die linke Hand hält die, nach der schiefen Richtung der Hand liegende, Schiefertafel oder das Schreibheft.

3) Der Daumen drückt an die linke Seite des Schreibinstrumentes, der Mittelfinger rechts dagegen, der Zeigefinger liegt auf dem Schreibinstrument, verhindert die Ausweichung desselben nach oben, und leitet die Bewegungen. Der Ringfinger unterstützt den Mittelfinger und liegt einwärts gebogen über dem kleinen Finger, der die leicht bewegliche Stütze der Hand beim Schreiben bildet. — Die Anleitung hiezu darf durchaus nicht fehlen und man ist sehr im Irrthum, wenn man diese Regeln für etwas Unwesentliches hält. Sie sind vielmehr, was die Lehre vom guten Fingersatz im Clavier ist. So wie also der Lehrer ruft: Sitzt zum Schreiben! — so müssen die Kinder alle die vorgeschriebene Körper- und Fingerhaltung annehmen, und es darf nicht bälder mit dem Unterricht begonnen werden, bis dieses in Ordnung ist. Nachdem die Kinder auf der ersten Stufe durch die Vorübungen für das eigentliche Malen der Schriftzeichen zu einer gewißen Festigkeit der Hand und des Augenmaaßes gelangt und sich durch die Anschauung mit den Hauptbestandtheilen der Buchstaben bekannt gemacht haben, so folgt nun der eigentliche Schreibunterricht.

Die kleinern Buchstaben werden zum Behuf dieses Unterrichts in 4 Classen eingetheilt:

1) in solche, welche die geringste Ausdehnung nach oben und unten haben, c, i, e, n, m, u, ü, o, ö, r, a, ä, v, w;

2) in solche, welche nur nach oben hin ausgedehnt sind, als l, b, d, t, s, f.

3) in solche, welche nur nach unten ausgedehnt sind, als g, q, p, r, y, z.

4) in solche, welche nach oben und unten hin ausgedehnt sind, als h, f, k.

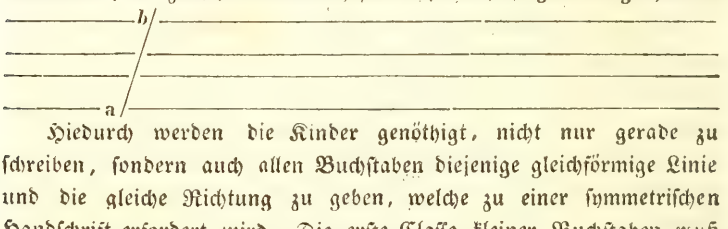
In dieser Ordnung werden auch die Buchstaben von den Kindern beim Schreibunterricht eingeübt.

Die großen Buchstaben haben 2 Classen:

1) solche, die blos nach oben ausgedehnt sind: A, B, C, D, F, K, L, M, N, O, R, S, T, U, V, W, Z;

2) solche, die nach oben und unten ausgedehnt sind: E, G, H, J, P, Y, Z.

All diese Buchstaben soll das Kind nicht nur in Bezug auf Gestalt und Länge, sondern auch so nachbilden, daß alle ähnliche in der Reihe der Buchstaben vorkommenden Striche, eine gleiche Richtung und Länge haben. Um letzteres zu erzielen, läßt der Lehrer die Anfänger nie anders, als zwischen 4 Linien schreiben, welche folgende Lage haben:



Hiedurch werden die Kinder genöthigt, nicht nur gerade zu schreiben, sondern auch allen Buchstaben diejenige gleichförmige Linie und die gleiche Richtung zu geben, welche zu einer symmetrischen Handschrift erfordert wird. Die erste Classe kleiner Buchstaben muß genau zwischen den beiden Mittellinien stehen und beide berühren. Die zweite Classe hat zwar auch ihren Hauptbestandtheil zwischen diesen Mittellinien, erhebt sich aber dann zur obern äußern; die dritte Classe muß ebenso von der Mittellinie bis zur untern äußern und die vierte von einer äußern bis zur andern äußern Linie reichen. Die Entfernung der beiden Mittellinien von einander hängt davon ab, wie groß der Lehrer die Buchstaben geschrieben wissen will. Der Raum zwischen den beiden Mittellinien und jeder der äußern, muß auf beiden Seiten das Doppelte des zwischen jenen liegenden betragen. Es ist jedoch besser, dem Anfänger die Buchstaben lieber etwas größer, als zu klein, schreiben zu lassen.

Damit nun aber die Buchstaben, die zu einer schönen Handschrift erforderliche Richtung erhalten, welche eine nach der rechten Hand

*) Man vermeide beim Vorzeichnen der großen Buchstaben alle überflüssigen Biegungen ihrer Züge, welche Verzierungen seyn sollen, aber nur Verzerrungen sind, und dem Kind das Nachbilden erschweren.

geneigte ist, so zieht der Lehrer am vordern Ende der 4 Parallellinien eine oder mehrere solche, wie die Linie a b ist, welche die Richtung der Buchstaben angibt Die Neigung dieser Linie hat der Lehrer nach seiner eigenen Handschrift zu bestimmen, er sehe also dahin, daß die Linie a b genau so stehe, wie er sein h, s, st u. s. w. zu stellen gewohnt ist.

Man lasse auf der Wandtafel, mit rother Oelfarbe solche Parallellinien ziehen und zwar zweimal untereinander, damit der Lehrer in den obern vorschreiben, und die Kinder in den untern mit zugespitzter Kreide nachschreiben.

Die Schiefertafeln müssen auf der einen Seite vermöge eines Nagels die nämlichen Linien erhalten, damit die eingeritzten Linien für immer sichtbar bleiben.

Auch die Schreibtafeln müssen solche Linien bekommen, welche leicht durch eine Vorrichtung nach Art eines Rastrals gezogen werden können und damit die Richtung der Neigungslinie a b ein für allemal bestimmt werde, zeichne sich der Lehrer dieselbe, wie er sie haben will, auf das Ende eines Lineals, schneide dasselbe darnach ab, und bilde sich hiemit einen Maaßstaab.

Gang des eigentlichen Unterrichts.

Der Lehrer schreibt den Buchstaben, der erlernt werden soll, an die schwarze Tafel und läßt die Kinder das Eigenthümliche desselben auffassen z. B. Lehrer (indem er ein c an die Tafel schreibt) Ihr kennt diesen Buchstaben? Wie heißt er? Betrachtet ihn genauer! Aus wie viel Strichen besteht er wohl? Erst (indem er noch einmal ein c macht) fahre ich so, dann so, dann so. Recht, aus 3 Strichen. Was ist der erste für ein Strich, ein feiner oder starker? Ein feiner und man nennt ihn Haarstrich, weil er so fein und dünn, wie ein Haar seyn soll. Der zweite ist ein Grundstrich, weil er gleichsam der Grund, der Boden ist, auf dem, oder an dem die andern festsitzen. Was für ein Strich ist der dritte? Gebt Acht! Wie fahre ich (es wirklich thuend) mit der Hand, wenn ich einen Haarstrich mache? Aufwärts oder niederwärts? Gerade oder krumm? Von der Linken zur Rechten oder umgekehrt? Wie steht dieser Haarstrich da, schief oder gerade herunter? Wie steht der Grundstrich da? Wie fahre ich mit der Hand, wenn ich einen Grundstrich mache? Aufwärts oder niederwärts?

Merkt es, wenn ein Grundstrich im Deutschen schön seyn soll, so muß er etwas von der rechten zur linken Hand schräg hinunter gehen.

Ist dieser Grundstrich (indem er ihn auf die falsche Seite neigt) wohl recht? Wie neigt er sich, auf die rechte oder linke Seite? Was würde besser aussehen, hätte ich mehrere Buchstaben zu schreiben, wenn ich sie alle in eine Linie stellte, oder wenn ich einen hoch, den andern niedrig schreibe? Wie stehen die gedruckten Buchstaben? Alle in gerader Linie, und so macht man es auch im Schreiben. Man zieht eine Grundlinie, auf welcher alle Buchstaben ruhen oder stehen müssen. Diese hier (auf die unterste von den mittleren Parallellinien zeigend) ist auf unserer Tafel die Grundlinie und diese hier (auf die darüber stehende zeigend) gibt an, wie hoch die Grundstriche gehen sollen. Wo habe ich nun den Haarstrich angefangen? Ueber oder unter der Grundlinie? Recht, dicht über der Grundlinie. Hätte ich hier unten anfangen wollen, so wäre er zu lang geworden, und die Regel ist: der Haarstrich darf nicht höher und auch nicht tiefer gehen, als der Grundstrich. Wie heißt diese Regel?

Aus wie vielen Stücken besteht nun ein c? Recht, aus drei Strichen, nemlich aus zwei Haarstrichen und einem Grundstrich. — Nun will ich mein geschriebenes c wegwischen (er thut es); wer kann mir nun ein c beschreiben, seine Theile nennen und sagen, wie es gemacht wird? Gut, nun versuche es, ein c anzuschreiben; — und so müssen alle Kinder der Reihe nach an die Tafel treten und einige c anmahlen. Macht das Kind Fehler, so muß es dieselben selbst finden, oder die Andern müssen sie berichtigen; hat es aber die Aufgabe richtig gelöst, so geht es auf seinen Platz und versucht auf der Schiefertafel den Buchstaben zu schreiben.

Ein c könnt ihr nun schreiben. Hier steht noch eins auf der Tafel, seht, was ich hier jezt zu dem c hinzufüge. (Er macht einen Punkt darüber.) Ist es noch ein c? Recht, ein i ist es. Aus wie vielen Theilen besteht dasselbe? Aus vieren. Nennet sie! Nun mache du ein i auf die Tafel, sage aber vorerst, was du thun willst u. s. w.

Wir kommen zu einem neuen Buchstaben, es ist das n. Aus wie vielen Theilen besteht dieses n? Recht, aus fünf, nemlich aus drei Haarstrichen und zwei Grundstrichen.

Wozu dienen die Haarstriche? Zur Verbindung der Grundstriche und Buchstaben und zur Verschönerung des Grundstrichs, weßhalb sie auch vor den Grundstrich gestellt werden.

Was fällt schöner in die Augen, wenn die beiden Grundstriche gleich groß sind, oder wenn einer größer, als der andere ist? Wie heißt die Regel?

Alle Grundstriche müssen gleiche Höhe haben.

Wie aber, wenn einer dicker, als der andere wäre? Würde das schön aussehen? Wie heißt die Regel?

Alle Grundstriche müssen gleiche Dicke haben.

Wie endlich, wenn der eine gerade, der andere schräg stünde? (der Lehrer schreibt falsch an) Würde das richtig seyn? Wie heißt die Regel?

Alle Grundstriche müssen gleiche Richtung haben.

Nun mache man einige n falsch und läßt die Kinder angeben, wider welche Regel man gefehlt. Sind die Kinder noch zu schwach, dieß zu thun, so frage man: Habe ich die Grundstriche gleich hoch gemacht? Nein. Ist dieß nicht recht? Wie heißt die Regel? Habe ich sie gleich dick gemacht? In gleiche Richtung gestellt? Nein — wie heißt die Regel? sie müssen gleich hoch, gleich dick und gleiche Richtung haben. — Ein solches Verbessern interessirt die Kinder und bringt den Vortheil, daß sie künftig beim eignen Schreiben wissen und bedenken, was sie thun. —

Es ist ferner nicht gleichgültig, ob die Grundstriche nahe oder weit von einander abstehen. Hier ist z. B. ein n mit sehr nahen Grundstrichen (der Lehrer schreibt ein solches an die Tafel) hier eins, wo sie nicht so zusammengedrängt sind, und hier eins, wo sie sehr weit von einander stehen. Welches gefällt euch am besten? Nicht wahr das, welches ein und ein halb mal so lang, als hoch ist. Nun folgen die Uebungen auf den Schiefertafeln über das gehörige Verhältniß der Grundstriche zu einander.

Auf diese Art geht man die kleinen Buchstaben durch, nimmt aber nie mehr, als zwei, höchstens (wenn die Buchstaben sehr verwandt sind, wie n, u, ü) drei derselben in einer Stunde vor, und zu Anfang jeder Stunde werden vorerst alle bisher erlernten Buchstaben geschrieben.

Der Lehrer gehe nicht eher weiter, als bis das, was er gelehrt, vollkommen gefaßt und hinreichend geübt ist; er verweile längere Zeit bei den kleinen Buchstaben und lasse nicht sogleich Sylben schreiben. Sind die Kinder in den einzelnen Buchstaben hinlänglich geübt, so folgen Sylben aus jenen zusammengesezt, wobei genau auf gleichförmige Richtung, Länge und Stärke aller Linien gehalten werden muß. Die Vorschriften des Lehrers geschehen an der Wandtafel, und will man die Kinder auch zu Hause beschäftigen, so gebe man ihnen kleine Sylben-Vorschriften mit.

Auf dieses folgt der Unterricht in den großen Buchstaben, nach der

nemlichen Methode. Es werden wöchentlich mehrere ganze oder halbe Stunden hiezu verwandt, auch immer wieder die kleinen Buchstaben wiederholt und dann beginnt das Schreiben einzelner Wörter mit großen und kleinen Buchstaben, kleiner Sätze, und zulezt größerer Vorschriften. Nicht zu vergessen ist das Einüben der Unterscheidungszeichen, so wie der Unterricht im Schreiben der Zahlziffern, das schon nach Erlernung der kleinen Buchstaben eintreten kann. Die Methode ist dieselbe, wie bei den Buchstaben. —

Vom Schreiben auf der Wand- und Schiefertafel geht man zu dem im Schreibheft über und der Zeitpunkt hiezu ist derjenige, wenn die Kinder bereits auf der Tafel etwas Ordentliches zu liefern im Stand sind.

Der Lehrer läßt nun die Kinder, die im Schreibbuch zu schreiben beginnen an seinen Tisch treten und zwar so viele, als daran, ohne sich zu hindern, Platz haben. Er bildet ihnen verschiedene Buchstaben vor, und zeigt ihnen, wie sie durch den stärkeren Druck den Grundstrich und durch den sanfteren, oder eine kleine Hebung, den Haarstrich an den Buchstaben hervorbringen. Haben die Kinder die Anweisung erhalten und unter den Augen des Lehrers einige Buchstaben geschrieben, so gehen sie auf ihren Platz und üben sich allein, indeß andere an ihre Stelle treten, um sich unterweisen zu lassen. Der Lehrer schreibt dann dieser Abtheilung eine Zeile auf der großen Wandtafel stark und deutlich vor, und sie schreibt in ihren Schreibbüchern dieselbe sorgfältig nach. Denen, die es durch diese Uebung am weitesten gebracht haben, werden zulezt Vorlegeblätter und Vorschriften gegeben.

Haben die Kinder auf ihren Tafeln und in Schreibheften bisher stets mit Hülfslinien geschrieben, so entziehe man ihnen dieselben nach und nach. Zuerst lasse man die Neigungslinie weg, dann die beiden äußeren, dann die obere von den beiden mittleren und zulezt alle. Doch geschehe dieß alles langsam und wo das Kind nach Hinwegnahme einer oder mehrerer Linien beim freien Nachbilden noch nicht im Stand ist, feste und sichere Züge zu bilden, da kehre es wieder zu den Hülfslinien zurück.

Bemerkungen zum Ganzen:

Es ist sehr nöthig, daß der Lehrer streng auf die Reinlichkeit der Schreibhefte sehe, weßhalb in jedem ein Löschblatt seyn muß. Zudem gebe man die Schreibhefte den Kindern nie mit nach Hause, bis sie ganz voll geschrieben sind, und lasse sie für die häuslichen Uebungen ein besonderes Heft halten. Um ferner Störung und Unordnung

während der Schreibstunde zu vermeiden, setze man die Kinder so, daß der Lehrer ungehindert durch ihre Reihen gehen und ihre Arbeit mustern kann. Der Erste Schüler jedes Tisches ertheile die Schiefertafeln, Schreibhefte, Vorschriften u. s. w. aus dem Schulschrank und sammle sie wieder ein. — Die Hülfslinien werden zum Voraus von Zeit zu Zeit von geübteren Schülern gezogen und die Federn vor der Schule geschnitten. — Der Lehrer achte stets auf die gehörige Haltung des Körpers, da das Andrücken der Brust an die Tafel, das starke Einpressen des Unterleibs, die schiefe Haltung des Kopfs, und das zu nahe Aufliegen mit den Augen schädlich ist. — Von Zeit zu Zeit lasse der Lehrer zur Ermunterung des Schülers Probschriften anfertigen, welche den Schulvorstehern und Eltern vorgelegt werden, und den Schüler selbst von seinen Fortschritten überzeugen, wenn er die frühern damit vergleicht.

Wenn ein Kind die Schule verläßt, so behalte er von demselben ein Probeblatt zum Andenken für die Schule. Diese letzte Einrichtung ist, wie die Erfahrung zeigt, ein zweckmäßiger Sporn, denn kein Kind will ein schlechtes Andenken zurücklassen. — Den Geübteren dictire man zuweilen etwas zum Schnellschreiben — und Anfänger, wie größere Schüler lasse man stets auch zu Hause nach Vorschriften schreiben. Wie diese beschaffen seyn müßen, darüber siehe den Artikel: Vorschriften.

Was die Dinte betrifft, so bestehen über die Bereitung derselben verschiedene Recepte, wovon wir hier zwei geben. Die Erfordernisse zu einer guten Dinte sind: Türkische Galläpfel, Eisenvitriol, arabischer Gummi, reiner Essig und Regen oder Schneewasser. Die Galläpfel müßen aschgrau und schwer seyn. Die leichten, gelbgrauen und großen schwärzen schlecht. Der Eisenvitriol, welcher grün ist und eine crystallene Gestalt hat, ist zur schwarzen Farbe besser, als der Kupfer-Vitriol. Das Gummi muß hellgelb und durchsichtig seyn, denn je dunkler und brauner die Farbe, desto schlechter ist er. Regen und Schneewasser ist deßhalb vorzuziehen, weil es nicht schimmelt.

Eine Hauptregel für die Proportion der Quantität ist: zu 12 Loth klein gestoßener Galläpfel gehört ein Drittel Vitriol, ein Drittel Gummi und 1 Maas Wasser. Essig wird nur so viel genommen, daß das fein gestoßene aus obigen Bestandtheilen zusammengesetzte Dintenpulver ganz durchweicht werden kann. Wenn nun das Pulver in einem neuen, unglasirten, irdenen Topf mit Essig übergossen ist, so wird es ein paar Tage öfters umgerührt und an die Sonne oder auf dem Ofen (nicht am Feuer) zur langsamern Auflösung gestellt. Ist

das Ganze breiartig, so gießt man das Wasser daran und läßt es noch einen Tag ruhig stehen, worauf die reine Dinte abgegossen und in einem gläsernen Geschirr aufbewahrt wird. (Der zurückgebliebene Satz läßt sich mit 1 Maas Wasser noch einmal benützen). Ein anderes Recept ist: 1) 6 Loth Galläpfel stoße man zu Pulver, 2) 2 Loth Blauholz. Auf dieses wird in einem Topf ½ Maas Weinessig gegossen, der 24 Stunden lang in gelinder Wärme stehen bleibt und oft umgerüttelt wird. 3) Mit ½ Maas Regenwasser wird alles ein paar mal im gelinden Feuer aufgekocht. 4) Einige Stunden vorher nimmt man 2½ Loth vitriolum martis, gießt einen Finger hoch laues Wasser darüber und läßt es bei gelinder Wärme auflösen. 5) Dasselbe thut man mit 1 ¼ Loth arabischem Gummi. Zuletzt wird das zuerst Gekochte in einem andern neuen, glasirten Topf abgeklärt, die beiden Auflösungen von Gummi und Vitriol werden dazu gegoßen nnd dann wird noch einmal Alles zusammen gelinde aufgekocht.

Literatur:

Stephani, ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen. 6 Gr. — Demeter, Schreiblehre mit Wand- und Handvorschriften für deutsche Schulen. Freiburg, 1822. 1 Thlr. 8 Gr. — Dolz, Hilfsbuch zur Schon- und Rechtschreibung. 3te Aufl. Leipzig, 1810. 8 Gr. — Müller, Anleitung zum Schönschreiben. 2te Aufl. Nürnberg, 1799. 1 Thlr. 8 Gr. — Reinhard, Rathgeber in der Schreibstunde. 2te Aufl. Halle, 1800. 8 Gr. — Schlez, der Schreibeschüler, zum Gebrauch in Landschulen. Nürnberg, 1797. 3 Gr. — Roth, Anleitung zum Schreibunterricht für Lehrer in Elementarschulen. Gießen, 1824. — Stein, vollständiger Schreibunterricht. Theoretisch und praktisch. Nebst 2 kalligraphischen Wandfibeln. Züllichau, 1825. — Tillich, Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst. 8. Leipzig, 1805. 1 Thlr.

Schüler-Tabellen. Der Gebrauch, in dem Verzeichniß der Schüler bei jedem Namen etwas über seinen Fleiß und über seine Aufführung zu bemerken, oder auch, jedem Schüler von Zeit zu Zeit das Zeugniß in sein Büchelchen zu schreiben, und es so den Eltern mitzutheilen, ist von großem Nutzen, reicht aber nicht hin, den Schüler ganz zu charakterisiren. Es sind deshalb von mehreren Pädagogen, besonders von Denzel, Schwarz, Dinter, umfassendere Schülertabellen vorgeschlagen worden, die auf einem pädagogischen Tagebuch beruhen. Der gewissenhafte Erzieher, sagt Denzel, macht jeden Einzelnen seiner Schüler zum Gegenstand einer scharfen Beobachtung in sittlicher Hinsicht. So lange dieses nicht geschieht, so lange die Lehrer sich begnügen, ihre Schüler nur in Masse und in der Obhut zu be-

halten, und nur aus allgemeinen Erfahrungen und Beobachtungen des Verhaltens auf deren Gemüthsart zu schließen, so lange ist dem Bedürfniß und dem Zweck der sittlichen Bildung keineswegs entsprochen. Zwar ist allerdings die Sorge für jeden einzelnen Schüler kein Geschäft für die Gemächlichkeit, aber wie mag man mit seinen Erziehungsmitteln auf den Zögling zweckmäßig einwirken, wenn man sein individuelles Bedürfniß nicht kennt und den Gang seiner moral. Entwicklung nicht erforscht hat?

So wie das Kind in die Schule tritt und der Unterricht beginnt, lassen sich bereits vorläufige Beobachtungen über das Naturell desselben im Allgemeinen machen. Nach und nach treten die Anzeichen desselben immer deutlicher hervor, der Lehrer halte sich nun ein Buch, worin er das Gefundene einträgt. Je weiter das Kind im Alter vorrückt, desto reichhaltiger und entscheidender für die Auffassung des sich entwickelnden kindlichen Characters werden die Bemerkungen, und so erhält der Lehrer nach und nach eine kurzgefaßte Geschichte des innern Lebens seiner Zöglinge. Hiebei muß er aber auch die Umstände und Verhältnisse kennen lernen, unter welchen außer der Schule die Bildung der Schüler zu stehen kömmt. Dieß wird besonders dem Dorflehrer nicht gar schwer, und wenn er nun das, was in der Familie für den Schüler gethan wird, mit den in der Schule gemachten Bemerkungen vergleicht, so geht ihm daraus ein Resultat hervor, das ihn in der Behandlung seiner Schüler gewöhnlich sicher leiten wird, indem er die wahre Quelle mancher eingewurzelten Unarten erkennt. Findet er z. B., daß eine allzugroße Härte der Eltern die Kinder gegen manche Besserungsmittel gefühllos gemacht hat, so weiß er auch, daß er auf dem Weg der Strenge nichts Wesentliches gewinnen kann.

Ebenso nun, wie der gewissenhafte Erzieher seine Schüler zum Gegenstand einer sittlichen Beobachtung macht, so ist es natürlich, daß er ihn auch von Seite seiner intellektuellen Naturgaben von Anfang des Unterrichts an ins Auge fassen muß. Schon in der Vorschule lassen sich Bemerkungen machen, die sehr wichtig sind. Wenn sich auch gleich hier auf den Grad irgend einer Naturanlage nicht mit Sicherheit schließen läßt, so geben sich doch dem Beobachter so manche Spuren eigenthümlicher Geistesthätigkeit des Kindes schon in den ersten Uebungen des Auffassens, Bezeichnens und Darstellens kund, daß man die Hauptrichtung, welche die intellectuellen Kräfte späterhin nehmen werden, kaum verkennen kann. Auf den folgenden Stufen treten die Merkmale der Individualität immer mehr hervor.

Wenn es nun schon an sich etwas sehr Interessantes ist, die eigenthümliche Natur jedes Kindes auf ihrem Entwicklungsweg zu beobachten — wie viel mehr wird es zum Bedürfniß für den Lehrer, von Tag zu Tag die gemachten Erfahrungen aufzuzeichnen, und jede Bemerkung in ein Tagebuch einzutragen, die er in Rücksicht auf Anlagen, Fertigkeiten und Fortschritte an jedem einzelnen seiner Schüler macht.

Ein solches Buch setzt ihn in den Stand, täglich auch seine Sache besser zu machen, und seine methodischen Fehler werden immer mehr abnehmen.

Diese Tagebücher geben also die Basis zur Schüler-Tabelle ab, und veranlassen immer bessere Beobachtungen und richtigere Urtheile zur sicheren Schülerkenntniß. Das Urtheil soll den Schüler völlig würdigen, also weder unbestimmt noch einseitig seyn. Jene gewöhnlichen Rubriken in den Tabellen, als: gut, mittelmäßig, schlecht, leiden an dem Fehler der Unbestimmtheit, sie geben dem beobachtenden Blick gar keinen Gesichtspunkt, und lassen ihn so unsicher herumschweifen, daß jene eingetragenen Urtheile rein zufällig sind, also leicht in große folgereiche Ungerechtigkeit ausschlagen. Wird etwa der fleißige Schulbesuch und das ruhige Betragen so hervorgehoben, daß man auf vieles andere nicht sieht, z. B. nicht auf die innere Anstrengung, auf die Lernfähigkeit, auf die Gemüthsart des Schülers, so wird er ebenfalls nur halb erkannt, und das kaum, er wird auch dann falsch im Ganzen beurtheilt. Das nämliche ist der Fall, wo sein Verhalten in der Schule nur zum Gegenstand genommen wird, ohne daß sich der Lehrer bemüht, ihn überhaupt zu beobachten, und auch auf sein Betragen außer der Schule Rücksicht zu nehmen.

Dieses ist nun freilich eine schwierige Sache, damit es nicht auf Späherei, oder Anbringerei hinauslaufe; allein sind denn nicht die Eltern zu befragen? kömmt nicht Vieles in der Schule vor, was Zeugniß von dem giebt, wie es zu Hause war, z. B. über Fleiß oder Unfleiß? — besitzt nicht der Lehrer Mittel genug, dem Schüler tiefer in sein Inneres zu blicken u. s. w.? Es lassen sich somit die Hauptpunkte angeben, auf welche sich die umsichtigen Blicke des gewissenhaften Lehrers zu richten haben, um das ganze Wesen seines Schülers aufzufassen, und darnach ein väterliches Urtheil, wie es für die Erziehung verlangt wird, zu fällen. Es sind dieß, wie Schwarz sie aufstellt:

1) die Anlage des Schülers;
2) seine dermalige Beschaffenheit;
3) sein Bildungsgang.

Keiner dieser Punkte darf jedoch, ohne den andern aufgefaßt werden, denn in dem Individuum ist es Einheit des Lebens, und wenn es in der Beobachtung ausgeschieden wird, so geschieht das nur, um es alsobald in einem Gesammtblick wieder zu vereinigen, und eins immer wieder in dem andern zu sehen. Auch in dem kleinen Kinde, noch ehe es die Vorschule besucht, ist keine Anlage mehr reine Natur, sondern alle Keime sind schon von vielfach einfließenden Dingen, in irgend einer Form mehr oder weniger durchgedrungen Was aber gestaltet ist, trägt doch die Anlage in sich, und in jeder Entwicklungsstufe erscheint das, was in dem Keime lag und in dem Fortwachsen forttreibt. Eben darum ist in der Naturanlage die fortgehende Entwicklung begründet, und das Gesetz derselben läßt sich wenigstens vermuthen, ihr weiterer Gang aber folgt aus dem, was bisher in dem Schüler geworden ist, sofern die Grundanlage ihm Kraft und Richtung fortwährend ertheilt. So weiset eins aufs andere hin, und wird durch das andere gegenseitig erkannt.

Die erste Rubrik der Schülertabellen ist also

I) die Naturanlage. Hierunter ist alles das zusammengefaßt, was das Kind mit auf die Welt bringt, und also nicht erst später hinzugekommen ist. Wer die Grundanlage des Kindes richtig auffindet, der hat den Genius desselben erkannt, und möge nun von ihm die Winke vernehmen, um es zu seiner Bestimmung zu bilden. Man bemerke also die verschiedenen Seiten, in welchen die Grundanlage uns erscheint, es sind die drei: das Naturell, die Fähigkeiten und die Gemüthsart. a) das Naturell ist die Anlage, wie sie im Physischen (körperlicher Natur) und Psychischen (geistiger Natur) ausgesprochen ist, und wird auch Temperament genannt. So sehr auch die Temperamente an und für sich von einander abweichen, so sind sie doch mehr oder weniger in jedem Menschen mit einander verschmolzen, jedoch so, daß sie sich immer noch unterscheiden. Das Temperament muß also in der Tabelle bemerkt werden. — b) die Fähigkeiten, Naturgaben sind verschieden, und es giebt so viele Fähigkeiten, als es Seelen- oder Geistesvermögen giebt. c) die Gemüthsart ist schon schwerer aufzufinden, denn so tief man in die Kindheit zurücksieht, so hat schon immer etwas die freie Selbstbestimmung in der Naturanlage verändert. Wir reden zwar von gut- und bösartigen Kindern, allein diese Urtheile fassen zugleich das durch innere Freiheit und äußere Einwirkung gewordene in sich und können daher für diesen Zweck nicht gelten. Indessen giebt es doch auch Kennzeichen, worin

sich die Gemüthsanlagen kund geben, es sind die Richtungen des Herzens, ob zur Offenheit oder zur Verschlossenheit, ob zum Eifer oder zur Ruhe, ob zur Wärme oder zur Kälte, ob zur Geselligkeit oder Zurückgezogenheit. Nimmt man alles zusammen, was man beim Schüler in der Art seines Lernens, im Benehmen gegen seine Mitschüler bemerkt, so wird man auch hierin auf eine sichere Spur kommen, um sein Gemüth in seiner ursprünglichen Individualität zu erforschen.

Die erste Rubrik enthält also (außer Namen und Alter des Schülers) die Ueberschrift Naturanlage, und als Unterabtheilungen:

a) Naturart (Temperament): aufgeweckt, in sich gekehrt.

b) Naturgaben (Fähigkeiten): Sinnen-, Verstandes-, Gedächtniß-, Phantasie-Fähigkeiten.

c) Gemüthsanlage: offen, verschlossen, eifrig, träge, warm, kalt.

II. Die dermalige Beschaffenheit des Schülers. Diese Rubrik begreift Alles in sich, was bisher aus ihm geworden in Beziehung auf seine Schulbildung. Man beobachtet also an ihm, wie weit er seine Anlagen ausgebildet habe oder darin zurückgeblieben sey, d. h. seine Aufmerksamkeit, Fleiß, Kenntnisse und Lücken u. s. w. — ob seine Fähigkeiten in Fertigkeiten übergegangen, und in welchen Gegenständen, also was er gelernt, wie weit er es in diesem oder jenem gebracht, was er vernachläßigt habe, z. B. im Rechnen, Schreiben u. s. w.; dann, wie er sich in seiner Gesinnung zeige, ob er edel oder unedel, welche Tugenden, welche Unarten an ihm bemerkt werden, sein Aeußeres z. B. ob er reinlich, ordnungsliebend, nachläßig, ob er mehr Hang zur Eitelkeit, oder mehr zum Stolz, mehr zur Sinnenluft, zur Ehrsucht verrathe u. s. w. Die Tabelle muß sich indessen nur auf das beschränken, was zur Characteristik, zunächst für die Schule als Hauptzug gehört. Diese zweite Rubrik hat die Unterschrift Geworden oder dermaliger Bildungsstand, und zerfällt in die Unterabtheilungen

a) Lernen: aufmerksam, unaufmerksam, geordnet, lückenhaft.

b) Kenntnisse und Fertigkeiten, in jedem Fach: vorzüglich, mittelmäßig, schlecht.

c) Gesinnung: ordentlich, nachläßig, folgsam, widerstrebend, frohsinnig, ernst, gute und schlechte Neigungen.

III. Der Gang seiner Bildung. Dieser bezieht sich zunächst auf das, was aus seinen Anlagen bisher geworden ist und noch werden kann. Der Schüler ist hienach zu beobachten, wie er sich selbst zu seiner Bildung verhalte, ob er den Unterricht suche und

welcher am liebsten, ob er fortschreite und worin, ob seine Fortschritte stetig oder gehemmt, ob schnell oder langsam seyen, ob er sich eifrig in seinem Streben zeige oder träge, worin er mit dem meisten Glück oder Lust arbeite u. s. w. Auch hierin darf sich die Tabelle nicht in das Vielfache verlieren; sie hat nur die Hauptmerkzeichen aufzustellen, nämlich: Schulbesuch und Fleiß, Talente und Fortschritte, Charakter und besondere Anlagen zu irgend einem Beruf.

Die dritte Rubrik bezeichnet also den Bildungs-Gang (das Werden) des Schülers in folgenden Unterabtheilungen.

a) Fortschritte: worin er gern fortschreite und worin ungern, worin schnell und worin langsam, ob stetig oder gehemmt.

b) Streben: eifrig oder träge, beharrlich oder veränderlich, kräftig oder schwach.

c) Talente zu besonderem Beruf und Character: Ehrgeiz, Sinnenlust, Besitzlust u. s. w.

Werden auf diese Art die Schülertabellen durch alle Schuljahre fortgeführt, so müßen sie bei seiner Entlassung ein so zuverläßiges Urtheil über ihn begründen, als es kaum die scharfsichtigsten Väter sich erlauben dürfen. Ihr Nutzen für den Lehrer selbst ist schon oben berührt worden, denn nur die umfassende Kenntniß des Schülers, der tiefe, richtige Blick in sein Inneres setzt den Lehrer in Stand, mit Erfolg ihn auszubilden und methodisch zu unterrichten.

Dinter schlägt vor, beim Austritt der Schüler aus der Schule ein Verzeichniß zu fertigen, worin jeder Abgehende seinen Namen einschreibt und der Lehrer dann seine Bemerkungen beifügt. Das Buch bleibe als Inventuarium in der Schule und dürfte von Niemand gelesen werden, als vom Schullehrer und Pfarrer, für welche Beide es sehr nützlich werden kann; er giebt als Beispiel:

Karl Gutmann, geboren 1790, confirmirt 1804, Sohn des u. s. w. — ein Knabe, bei dem sich viel vereinigte, um ihn zum ausgezeichneten Schüler zu machen. Kopf, Fleiß, Ordnung des Schulbesuchs geben ihm stets einen Vorzug vor den meisten seiner Mitschüler. Seine Aufführung war sehr gut. Stille Thätigkeit, Folgsamkeit, Verträglichkeit machten ihn zum Muster für viele. Und doch — er muß Bauer werden, obschon ihn die Natur mehr zur sitzenden Lebensart zu bestimmen schien. In der Hausarbeit waren seine Eltern nie recht mit ihm zufrieden. Für die Gemeine möchte ihn einst seine furchtsame

Nachgiebigkeit, die keinem Menschen zu widersprechen wagt, unbrauchbar machen.

Schule. Die gesammte Erziehung ist von Gott zunächst in die Hände der Eltern gelegt, allein da diesen gewöhnlich sowohl Zeit, als Kenntniß und Mittel fehlen, persönlich mit der Erziehung und dem Unterricht sich abzugeben, so sorgt der Staat, weil Erziehung und Unterricht die Hauptbedingung seines Gedeihens ist, dafür, daß allen Eltern die zweckmäßige Bildung ihrer Kinder möglich gemacht wird. Er wacht darüber, daß eine so wichtige Angelegenheit, wie die Menschenbildung ist, nicht willkührlich hintangesetzt, vielmehr, die dargebotene Mittel wirklich von allen Eltern benützt werden. Gemeinschaftlichkeit des Unterrichts ist der Charakter der Schule. In allen gut eingerichteten Staaten giebt es daher Schulen, oder solche Anstalten, die der moralischen und intellectuellen Jugendbildung gewidmet sind, von denen man die Erziehungs-Anstalten noch unterscheidet, (in so fern dieselben an Eltern statt auch die Erziehung übernehmen, welche gewöhnlich neben der Schul-Erziehung Sache der Eltern und des Hauses bleibt).

Die Schule ist ferner theils eine vorbereitende Anstalt für den kirchlichen Verein, theils für das bürgerliche Leben, daher das Verhältniß sowohl zur Kirche, als zum Staat.

In Rücksicht auf die allgemeinen und besondern Erziehungsbedürfnisse (nach Geschlecht, Stand, Beruf u. s. w.) sind diese öffentlichen Anstalten des Staates doppelter Art. Entweder soll in denselben der Zögling, ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf, bloß zu dem angeleitet werden, was zur allgemeinen Menschen- und Berufsbildung gehört und was jeder Mensch in seinen geselligen Verhältnissen bedarf — Volksschule —; oder er soll darin bald für einen bestimmten Beruf, der eigener Vorbereitung bedarf, tüchtig gemacht werden, (Gymnasien, Universitäten, Militär-Kunst-Gewerbschulen) bald in Beziehung auf Geschlecht eine eigene Bildung genießen, bald als einzelner Organe entbehrender einen besondern Unterricht erhalten (Anstalten für Blinde, Taubstumme).

Betrachten wir die Volksschule näher, so ist ihr Zweck, als Elementarschule, abgesehen von Stand, Beruf und Geschlecht die Entwicklung des Reinmenschlichen im Kinde zu fördern und als Pflanzschule des Volkslebens dem Zögling diejenige Vorbildung zu geben, wodurch die Berufsbildung erst möglich wird. Volksschule heißt sie,

weil sie am nächsten dem Volk angehört, welches den größten Theil ihrer Zöglinge ausmacht. Sie beschränkt sich, der Natur der Sache nach, auf die ersten Anfänge und Elemente einer solchen Bildung, welche Alle im Volk, ohne Nebenrücksichten bedürfen. Sie nimmt die Kinder auf, sobald sie eines planmäßigen Unterrichts fähig sind, und bildet sie bis dahin, wo sie entweder einem bürgerlichen Beruf selbst sich widmen, oder in eine den künftigen Beruf näher vorbereitende Anstalt treten, denn Menschenbildung ist die Grundlage jeder Berufsbildung.

Die Volksschule hat mithin die Aufgabe: alle Anlagen und Kräfte des Kindes zur Erreichung seiner Menschenbestimmung zu wecken und zu bilden; — den Grund zu allen jenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Tugenden bei dem Schüler zu legen, welche er als künftiges Glied des staatsbürgerlichen Vereines und der Kirche bedarf, um ein nützlicher, frommer Mensch, Bürger und Christ zu werden. Sie hat diese Aufgabe zu lösen, durch gleichmäßige Zucht und gleichmäßigen Unterricht, als Erziehungs- und Unterrichts-Anstalt.

Der Geist der Volksschule muß deßhalb ein Geist der Sittlichkeit, des Fleißes und der Geselligkeit seyn. Die Schule soll kein Spiel- oder Tummelplatz seyn, aber ein Ort, an welchem die Schüler sich beinahe, lieber als im elterlichen Hause oder in der freien Gesellschaft von ihres Gleichen sich aufhalten. Sie soll den Frohsinn, das rege Leben und die harmlose Heiterkeit der Kinder nicht untergraben und zerstören; sie soll ihnen vielmehr nur einen rein menschlichen Ausdruck verschaffen. Ohne den feierlichen Ernst einer Kirche zu haben, soll sie die Schüler zu einem kindlich frommen Ernst stimmen. Ohne eine Zwangsanstalt zu seyn, soll sie zum Fleiß, zur Ordnung, zur Sittlichkeit, zur Religion ermuntern. — In diesem Geiste muß sie wirken und lehren, um ihre Aufgabe zu lösen und ihrer Absicht zu entsprechen.

Die Volksschule zerfällt nach a) den Bedürfnissen und b) dem Geschlecht der Zöglinge in Stadt- und Land-, Knaben- und Mädchenschulen. Siehe diese Artikel.

Schule, Einrichtung, rücksichtlich des Lehrerpersonals.

a) Schule mit einem Lehrer.

Die Einrichtung einer Schule mit einem Lehrer, wenn sie den Forderungen eines stufenmäßig geordneten Unterrichts entsprechen soll, ist sehr schwierig und die Aufgabe des Unterrichts selbst auch bei der

beßten Einrichtung schwer zu lösen; denn die große Verschiedenheit des Alters und der Bildungs-Grade, so wie die Vorkenntnisse der Schüler sind große Hindernisse und die Schwierigkeit steigt mit der Anzahl der Schüler und der Unzweckmäßigkeit des Schulzimmers. Darum, wer sich in einer solchen Schule als einen geschickten, praktischen Methodiker bewährt, verdient den Namen eines Schulmeisters in vollem Sinn des Worts.

Schon die Anfertigung eines Lectionsplans für eine solche Schule hat große Schwierigkeiten, weil die Lectionen mit Berücksichtigung aller übrigen pädagogischen Regeln so gelegt werden müßen, daß alle Kinder, ohne Ausnahme, in jedem Augenblick ihrem Bildungsgrad, ihrer ganzen Individualität und dem Schulzweck angemessen beschäftigt werden müßen; allein noch schwieriger ist die Ausführung. Um diese Hindernisse einigermaßen zu beseitigen, hat man sich auf mancherlei Art zu helfen gesucht.

1) Durch gegenseitigen Unterricht, Lancasterschulen. Allein hier wird die Jugend mehr abgerichtet, als unterrichtet und von Erziehung dabei ist keine Rede. Nur in einigen Lehrfächern ist sie anwendbar und auf einigen Unterrichtsstufen.

2) Durch Unterlehrer aus der Zahl der Schüler, indem man die besten Schüler als Lehrer für untere Ordnungen gebraucht, besonders da, wo es bloß Einübung des bereits unmittelbar Gelehrten gilt. Auch dieß ist ein Nothbehelf und es läßt sich nicht verhüten, daß die Lehrgehilfen nicht durch die Ertheilung des Unterrichts, selbst in ihren Fortschritten gehemmt und im Zusammenhang des Unterrichts, den ihre Abtheilung genießt, gestört werden.

3) Durch Theilung der Schüler in mehrere Ordnungen, die dann zu verschiedenen Stunden unterrichtet werden. Auf diese Art kann der Lehrer weit mehr leisten, wenn er, und wären auch nur halb so viele Stunden zum Unterricht bestimmt, sich mit einer zusammen gehörenden Abtheilung von Schülern allein beschäftigt, als wenn er in einer noch einmal so langen Zeit seine Kraft unter mehrere verschiedene Ordnungen vertheilen muß. Auch ist auf diese Art eine beßere und erziehende Schuldisciplin leichter, so wie die verschiedenen Abtheilungen nicht durch einander gestört und zerstreut werden. —

In vielen Schulen ist eine solche Theilung ganz unvermeidlich, weil das Schulzimmer die ganze Schaar der Kinder auf einmal nicht faßt. Gewöhnlich theilt man dann ohne Rücksicht auf das Geschlecht, was auch ganz zweckmäßig ist, (denn eine Abtheilung der Kinder nach dem Geschlecht, sagt Denzel, darf in der Volksschule nie auf Kosten

der Classenabtheilung nach den Entwicklungsstufen statt finden), alle Schüler in die Vorschule oder Elementar-Classe und in die eigentliche Schule oder Oberclasse.

Die Versetzung aus der untern Ordnung in die obere, wie es noch häufig geschieht, bloß nach dem Alter der Kinder zu bestimmen, ist ganz zweckwidrig, wenn gleich bei Entwerfung des Schulplans das Alter berücksichtigt werden muß. Es werde für die Elementarklasse das Ziel, welches in ihr erreicht werden soll, genau bestimmt und kein Kind darf versetzt werden, ehe es dasselbe vollkommen erreichte. Bei der Bestimmung des Ziels der Elementarclasse muß besonders darauf gesehen werden, daß sich die Kinder in keiner Classe zu sehr sammeln; doch muß die Elementarclasse, wo möglich nie mehr, als ein Drittheil der Schüler haben. Bei dieser Abtheilung in 2 Ordnungen erhält gewöhnlich jede Classe wöchentlich 16, oder die Oberclasse 20 und die Elementarclasse 16 Stunden.

Für eine solche Elementarclasse würde etwa folgender Lectionsplan gelten: 2 Stunden Religion, 6 Stunden Leseunterricht, 2 Stunden Schreiben, 2 Stunden Rechnen, 3 Stunden Denk- Sprech und Gedächtnißübungen mit gemeinnützigen Kenntnissen, 1 Stunde einstimmigen Gesang.

Für die obere Classe: 4 Stunden Religion mit Bibellesen und biblischer, so wie Religions-Geschichte, 2 Stunden Lesen, 2 Stunden deutsche Sprache und schriftliche Aufsätze, 2 Stunden Schönschreiben, 3 Stunden Kopf- und Tafel-Rechnen, 3 Stunden gemeinnützige Kenntnisse, 2 Stunden Formenlehre und Zeichnen, 2 Stunden Gesangunterricht.

(Was die Stunden für gemeinnützige Kenntnisse anbelangt, so trage man in einer diese Kenntnisse nach einem Kinderfreund, mit zweckmäßigen Erläuterungen und steten Wiederholungen, vor und in den übrigen 2 Stunden lasse man nacheinander das Nöthigste aus der Naturbeschreibung und Technologie, aus der Natur- und Gesundheitslehre, aus der Geographie und Geschichte folgen; so daß allemal nach 2 Jahren der Cursus wieder von vornen anfängt. Es ist dieß besser, als in vielen einzelnen Stunden eine Menge zu verschiedenen Wissenschaften gehörende Dinge auf einmal zu lehren. Dem Vergessen muß durch öftere Wiederholungen vorgebeugt werden.)

Will man bei der Abtheilung in zwei Ordnungen die Stundenzahl für die obere Ordnung noch vermehren, so kann man für dieselbe Nachmittags, wenn es der Raum gestattet, noch während des Unterrichts

der Kleinen einige solcher Lectionen für sie ansetzen, in denen sie still beschäftigt werden, z. B. Schönschreiben, Einübung von Rechnungsaufgaben, die sie Vormittags schon rechnen gelernt, Uebungen im Zeichnen u. s. w., wogegen dann in diesen Fächern die Zahl der Vormittagsstunden vermindert und für andere Lectionen mehr Zeit gewonnen wird.

In andern getheilten Schulen hat man auch hier und da 3 Ordnungen gemacht und es dann so eingerichtet, daß die mittlere Abtheilung an dem Unterricht der beiden übrigen Theil nimmt.

Der Vortheil solcher Ordnungen ist klar, denn wozu die Kinder, mehr Stunden als nöthig, zum Nachtheil ihres Körpers in die Schule einsperren? Wozu den Eltern mehr als nöthig, die Hilfe ihrer Kinder entziehen und der Industrie viele Hände ohne Noth abwendig machen?

Soll indessen die ganze Masse von Kindern durchaus den ganzen Tag in der Schulstube sitzen und gemeinschaftlich unterrichtet werden, so sind bei der Anfertigung des Lectionsplans ausser den Rücksichten, die für alle solche Pläne gelten, noch folgende zu nehmen:

1) Es dürfen für beide oder mehrere Ordnungen nie zu gleicher Zeit solche Lehrgegenstände angesetzt werden, welche die ganze und unausgesetzte Thätigkeit und Aufmerksamkeit des Lehrers erfordern.

2) Wo möglich muß die eine Abtheilung stille Pensa z. B. mit Zeichnen, Schönschreiben, Tafelrechnen u. s. w. haben, während die andere laut thätig seyn und beschäftigt werden muß.

3) Es müssen die Stunden, in denen die eine Abtheilung vorzugsweise unterrichtet wird, mit denen wechseln, in denen der Lehrer sich mehr mit andern beschäftigt.

4) Es müssen, wo möglich, alle Ordnungen nach dem Maaße ihrer Kraft an dem gemeinschaftlichen Unterricht Theil nehmen, wo es freilich in der Natur der Sache liegt, daß nicht jeder einzelne Schüler, auch nicht einmal jede einzelne Ordnung, in jedem Augenblick ihrer Kraft ganz angemessen beschäftigt werden kann. Der Lehrer muß da die Kunst verstehen, seine Fragen und sonstige Aufgaben gehörig zu vertheilen.

5) Der Lehrer muß in vielen Lectionen es so einrichten, daß er von einer Ordnung in der ersten halben Stunde üben läßt, was er in der letzten Hälfte der vorigen Stunde lehrte und dann wieder eine andere Ordnung in der zweiten halben Stunde üben läßt, was er

in der ersten Hälfte der Stunde lehrte. Dieß ist namentlich beim Rechnen anwendbar.

6) Was durch die Schüler an des Lehrers Statt geschehen kann, muß durch dieselben geschehen, damit der Lehrer sich unterdessen einer andern Ordnung widmen kann z. B. beim bloßen Hersagen und Vorzeigen, beim Dictiren u. s. w.

Gewöhnlich macht man in solchen Schulen ebenfalls zwei Hauptabtheilungen und berücksichtigt bei Aufstellung des Lehrplans nur sie, ohne auf die weitere Verschiedenheit der Schüler in diesen Ordnungen Rücksicht zu nehmen, obwohl dieß beim Unterricht und den Aufgaben stets geschehen muß. Hier in der ungetheilten Schule ist es unvermeidlich die Zahl der stillen Pensen für jede Classe möglichst zu vermehren, um die Thätigkeit des Lehrers für eine andere Classe zu gewinnen. Tüchtige Lehrer beschäftigen in der Regel im Religionsunterricht, und im Rechnen die ganze Kindermasse zugleich. Während die Größern lesen, singen u. s. w. müssen die Kleinen zeichnen, schreiben u. s. w. wogegen dann, wenn die Kleinern Unterricht im Lesen, Singen, in Denk- und Sprachübungen haben, die Größern sich selbst beschäftigen müssen. Am besten aber gedeiht die ungetheilte Volksschule mit ihrer Masse von verschiedenartigen Kindern bei der Anwendung des wechselseitigen Schulunterrichts (zu unterscheiden von Lancasters Methode), nach welchem der Lehrer überall selbst unterrichtet und nur die nöthigen Uebungen des Erlernten unter Leitung von Schülern betreiben läßt, und welches Verfahren Zerrenner beschreibt in seiner Schrift über das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung, Magdeburg 1832.

b) Mit zwei Lehrer.

Hier ist es am besten, wenn die Vorschule abgesondert und von den beiden Lehrern gemeinschaftlich besorgt wird. Von den drei übrigen Classen werden die zwei niederen zusammen genommen, also die Kinder von 8—12 Altersjahr zu gleicher Zeit und in Einem Lehrzimmer unterrichtet. Die oberste Classe als diejenige, welche den meisten Aufwand an Kenntniß und Geschicklichkeit fordert, erhält zu gleicher Zeit im zweiten Lehrzimmer den Unterricht.

Die Lehrer theilen sich als Fachlehrer. Eine Trennung nach dem Geschlecht findet nicht statt. Die Zahl der Unterrichtsstunden im Verhältniß zu denen, wo an einer Schule mehrere Lehrer unterrichten wird bei jeder Classe nach Umständen etwas vermindert. Da jedoch

so gar häufig die Lehrer unter solchen Verhältnissen unverträglich gegen einander sind, so bleibt in solchem Fall nichts übrig, als die Schule in zwei Hauptclassen zu theilen, in deren zweite die Kinder mit dem 10ten Jahre übertreten.

c) Mit drei bis vier Lehrer.

Soll eine Schule ihre vollkommene Gestalt haben, so werden, ohne Rücksicht auf Geschlechtsscheidung, wenigstens drei Lehrer erfordert. An Lectionsstunden bedarf nemlich, wenn wir das Maximum annehmen, täglich 1) die Vorschule, I. Elementarclasse, höchstens 3 Stunden; 2) die II. Elementarclasse 4 — 4½ Stunden; 3) die III. Elementarclasse 5 Stunden; 4) die IV. Elementarclasse 5—5½ Stunden. In diese 18 Stunden können sich drei Lehrer recht bequem theilen. Die Vorschule wird nemlich in solchen Tagesstunden abgefertigt, welche dem Lehrer von dem Unterricht in den übrigen Classen frei bleiben. Sollen Knaben und Mädchen abgesonderte Schulen bilden — so bedürfte es mithin sechs Lehrer; will man aber beide Geschlechter nur von der 3ten Classe an trennen, so sind fünf Lehrer nöthig; und wo die Trennung erst in der letzten Classe statt findet, reicht man mit vier Lehrern aus.

Rücksichtlich der Vertheilung in den Functionen des Lehrerpersonals entscheidet sich Denzel unter Voraussetzung, daß ein Oberlehrer das Ganze leite und die andern Lehrer ihm untergeordnet sind, für Fachlehrer. Hiedurch werden die Nachtheile, welche stehende Classen mit Classenlehrern haben (siehe Classenlehrer) beseitigt. Der Oberlehrer selbst bleibt mit allen Schülern vertraut, weil er in allen Classen und Lehrzimmern Unterricht ertheilt und bleibt ihr Leiter in moralischr Hinsicht. Die übrigen Lehrer aber, die ebenfalls jeder in eigenen Fächern durch alle Classen unterrichten, werden stets in dem Gefühl von Verantwortlichkeit erhalten — während da, wo die Lehrer in keiner untergeordneten Stellung sich zu einander befinden, jeder sich berechtigt glaubt, auf den über oder unter ihm stehenden Lehrer keine Rücksicht nehmen zu dürfen, wodurch alle Einheit, die so nöthig ist, verloren geht. Die Erfahrung lehrt nun leider zu oft, daß Lehrer in Volksschulen, wenn sie nicht recht sorgsam in ihren Verhältnissen auseinander gehalten werden, sich selten in Liebe und Eintracht vertragen und Eigennutz und Eitelkeit gewöhnlich ihren Frieden stören. Das Beste wäre freilich (nach Graff's Vorschlag) statt der Classen 3—4 Schulen zu bilden und jedem Lehrer seine Kinder durch den ganzen

Schullauf unvermischt zu lassen, allein da die Lehrer nicht immer alle gleich gut sind, so muß man in diesem Fall zu Mitteln greifen, welche nur Unvollkommenes leisten. Besteht die Schule nun aus zwei angestellten Lehrern und zwei Gehülfen, so sondere man die Schule in zwei Schulen ab, welche einander parallel laufen und mit zwei Fachlehrern besetzt sind. Die Vorschule kann man ohne Anstand unter einen stehenden Classenlehrer stellen, eben weil sie Vorschule ist und mit ihrem Schluß eigentlich erst der stetige methodische Unterricht beginnen kann. Zerrenner hält sich an das Classensystem und will für jede Classe einen besondern, sich ihr ganz widmenden Lehrer und gibt folgenden Lehrplan für eine Knaben- und Mädchenschule von 3 Classen.

A. Für eine Knabenschule.

Elementarclasse: 3 Stunden religiöse Vorbildung, 10 Stunden Leseunterricht, 6 Stunden Sprech- und Denkübungen mit gemeinnützigen Kenntnissen, 4 Stunden Schreiben, 4 Stunden elementarisches Rechnen, 2 Stunden Gesang, 1 Stund Gedächtnißübung.

II. Classe: 4 Stunden Religion und biblische Geschichte, 2 Stunden Denk- und Sprechübungen, 5 Stunden Lesen, 3 Stunden deutsche Sprache, besonders orthographische Uebungen, 4 Stunden Schreiben, 4 Stunden Rechnen, 3 Stunden gemeinnützige Kenntnisse, 2 Stunden Gesang, 1 Stund Gedächtnißübung, 1 Stund Zeichnen und Formenlehre.

I. Classe: 4 Stunden Religion, biblische und Religionsgeschichte, 3 Stunden Lesen, 4 Stunden deutsche Sprache und schriftliche Aufsätze, 3 Stunden Schreiben, 4 Stunden Rechnen, 2 Stunden Formenlehre und Zeichnen, 2 Stunden Naturkunde und Technologie, 2 Stunden Geographie, 2 Stunden Geschichte, 2 Stunden Gesang, 1 Stund Gedächtnißübung, 2 Stunden Verstandesübung und gemeinnützige Kenntnisse.

B. Für eine Mädchenschule.

Elementarclasse — wie in der Knabenschule.

II. Classe: 3 Stunden Religion und biblische Geschichte, 2 Stunden Denk- nnd Sprechübungen, 4 Stunden Lesen, 2 Stunden deutsche Sprache, besonders Orthographie, 3 Stunden Schreiben, 3 Stunden Rechnen, besonders im Kopf, 2 Stunden gemeinnützige Kenntnisse, 2 Stunden Gesang, 1 Stund Gedächtnißübuug, 8 Stunden weibliche Handarbeiten.

I. Classe: 3 Stunden Religion, biblische und Religionsgeschichte, 2 Stunden Lesen, 3 Stunden deutsche Sprache (kleine Briefe und

andere Aufsätze des häuslichen Lebens) 2 Stunden Schreiben, 3 Stunden Rechnen, besonders im Kopf, 2 Stunden Gesang, 1 Stund Gedächtnißübung, 2 Stunden Geographie und Geschichte, 2 Stunden Naturkunde und häusliche Technologie, 2 Stunden andere für das weibliche Geschlecht nöthige Kenntniße, 8 Stunden weibliche Handarbeiten.

Hat man an einer Volksknabenschule so viele Classen, daß das Ziel der Volksschule schon in der zweiten Classe vollkommen erreicht werden kann, so ist es zweckmäßig, die oberste Classe mehr zu näherer Vorbereitung für das Gewerbsleben zu bestimmen und ihr folgende Lectionen zu geben: 2 Stunden Religion, 4 Stunden Geschäfts-Aufsätze, 4 Stunden Rechnen mit Bezug auf die Gewerbe, Berechnung von Flächen und Körpern, 6 Stunden Geometrie, 12 Stunden Zeichnen, 2 Stunden Technologie.

Es darf nie die Volksschule dieser Art über ihren Kreis hinausgehen, nie, weil sie es nach ihren Classen und Lehrerzahl leisten kann, Dinge in ihren Bereich ziehen, die für denselben nicht gehören. Immer muß die Volksschule ihren Character behalten

Schulbesuch (Beförderung desselben). Von dem regelmäßigen Schulunterricht hängt besonders auch das Gedeihen der Schule ab, und Schulversäumniße sind das größte, allgemeinste Uebel, an welchem unsere Volksschulen leiden. In einem methodischen geordneten Lehrplan baut sich immer das Nachfolgende auf das Vorhergegangene, fehlt also ein Glied in der Kette von Uebungen, so entbehrt das Kind die Materialien und Mittel zur Auflösung der nächstfolgenden Aufgaben und weil sich diese Lücke nicht immer ausfüllen läßt, so entsteht leicht Trägheit, und das Kind verliert das Interesse an der Sache.

Dieses große Uebel nun zu heben, ist rein unmöglich; denn Krankheit, Armuth und andere Verhältniße des häuslichen Lebens, in welchen besonders unter den niedern Ständen die Hilfe selbst des unmündigen Kindes nicht entbehrt werden kann, laßen sich nicht abweisen, wie man will. Man hat also stets darauf zu denken, wie solche Lücken ausgefüllt werden können. Aber zuverläßig ist auch, daß unter 20 Schulversäumnißen im Durchschnitt 15 vermieden werden können, und es fragt sich nun hier: Wie kann diesem Uebel am beßten entgegengearbeitet werden?

1) Am meisten kann hier der Lehrer selbst wirken. Weiß er in seine Schulordnung und in seinen Unterricht diejenigen Reitze zur frohen Thätigkeit zu legen, welche die Schule zu einem Ort der

Freude und des kindlichen muntern Lebens machen, so werden Schulversäumnisse aus Muthwillen und Trägheit gewiß selten statt finden. Muß sich der Lehrer durch den Stock Ruhe verschaffen, weiß er nicht das Kind ganz für den Unterricht zu interessiren und dessen freie Thätigkeit durch stets neue Reitze und durch Anspornung zum Wetteifer zu erregen — so ist es kein Wunder, wenn die Kinder das Schulzimmer drückend finden und sich auf den Tummelplatz der Straße sehnen. Der Hauptgrund der Schulversäumnisse liegt also immer im Lehrer selbst, vorausgesetzt, daß derselbe durch äußere Umstände nicht auf eine Art beengt ist, wodurch ihm die Anwendung einer guten Methode unmöglich wird. Indessen gibt es auch in der besten Schule immer solche Subjecte, die, in der häuslichen Erziehung verwahrlost und roh erzogen, für alle bessern Reizmittel unempfänglich sind. Hier scheue der Lehrer die Mühe nicht, bei den Eltern selbst nachzufragen, und ihnen freundlich, auch, wo es nöthig, warnend zuzureden. Viele Eltern sind nemlich im Schulbesuch ihrer Kinder deßhalb so saumselig, weil sie gar nicht wissen, daß es sich jetzt mehr, als in den Jahren ihrer Jugend, der Mühe lohne, die Schule zu besuchen. Man überzeuge sie also nur vom Gegentheil, schaffe ihnen die Eltern-Freude, Fortschritte bei ihren Kindern wahrzunehmen, und gern werden sie ihre Kinder zur Schule schicken. Sind aber auch diese Versuche fruchtlos dann ist es

2) an dem Schulvorstand mit kräftigen Maßregeln einzuschreiten, theils von dem Prediger durch Privatrücksprache mit den Eltern, durch öftere Erinnerungen in der Predigt — theils durch den weltlichen Vorstand durch Geldstrafen, welche besonders bei denjenigen Eltern anzuwenden sind, welche für Ehre und Schande gleichgiltig sind. Ein ganz wirksames Mittel ist das strenge Zurückweisen solcher Kinder von der Confirmation, bis sie ihre Versäumnisse nachgeholt, was schon deßhalb besonders wirkt, weil sich die Eltern gewöhnlich nach dem Zeitpunkt sehnen, wo sie sich der Hilfe ihrer Kinder ganz zu erfreuen haben — endlich noch wird ermunternd die öffentliche Erwähnung der Kinder, welche die Schule am fleißigsten besucht, was bei Schulprüfungen, bei Entlassung der Confirmanten, in der Visitationspredigt statt finden kann.

3) Wo die Unmöglichkeit, die Kinder zur Schule zu schicken, wirklich da ist, fehlt es z. B. an Kleidung, so muß die Armenkasse dafür sorgen, — an Geld, so muß der Unterricht ebenfalls aus jenem Aerar bezahlt werden.

Ueberhaupt läßt sich ein Maximum von Versäumnissen während jedes halben Jahres festsetzen, welche geduldet werden — aber dann muß auch fest über dem gehalten werden, was man angedroht hat. Doch kommen wir noch einmal darauf zurück, den Lehrer auf die Erfahrung der tüchtigsten Schulmänner hinzuweisen, welche zur Genüge darthut, daß des Lehrers Unterricht der kräftigste Damm für diesen Krebsschaden der Schule sey, und wer daher über ihn zu klagen hat, der prüfe sich nur immer selbst und den Geist, der in der Schule herrscht, so wird er, wenn er nicht blind gegen seine Schwächen ist, nur zu oft finden, daß die Schuld nicht an den Kindern, sondern an ihm liege.

Schulgesetze. In jedem Vereine Mehrerer zu gemeinsamen Zwecken müssen gewisse Regeln für das Verhalten und die Wirksamkeit der Einzelnen feststehen — so auch in der Schule. Schulgesetze sind also etwas Unentbehrliches und ein Mittel zur Schuldisciplin, jedoch auch nur ein Mittel derselben, und ihre Wirksamkeit hängt erst von ihrer Beschaffenheit, ihrer Benützung und Handhabung ab.

Diese *Gesetze* nun, welche die Schulordnung vorschreibt und auf welche sie sich stützt, begründen zunächst nur den *rechtlichen* Zustand der Schule. Man will damit nur *Legalität*, nicht *Moralität* befördern. Der moralische Gesichtspunkt dieser Gesetze bleibt versteckt, und nur der Lehrer, von dem der Geist der Schule ausgeht, ist es, welcher der Hülle des Gesetzmäßigen seine moralischen Zwecke unterlegt, und in ihr die sittliche Bildung fördert. Die Gesetze haben die Hervorbringung von Gewöhnungen zum Zweck, erscheinen aber in der Gestalt von Vorschriften, welche rein auf den Schulzweck und das Schulleben Beziehung haben, mithin nur auf das erforderliche spezielle Verhalten des Kindes in der Schule zielen, und nur manchmal über ihren Bereich hinaus sich verbreiten. Es sollen die Schulgesetze *schriftlich*, oder besser, *gedruckt* gegeben seyn. Sie begründen ja den bleibenden Verfassungszustand des Kinderstaates, und darum müssen sie eine bestehende Norm seyn, nach welchem das Verhalten des Kindes gerichtet wird; darum kann es auch dem Lehrer nicht verstattet seyn, nach bloßer Laune die Gesetze bald so, bald anders zu gestalten, heute etwas zu verbieten und morgen zu gestatten, ein Verfahren, welches das unseligste Schwanken in die Schuldisciplin bringt. Ist nun das Gesetz als feste Norm aufgestellt, so hat der Lehrer bei Uebertretungen nur auf das Gesetz zu verweisen, und das

strafbare Kind muß seine Verschuldung anerkennen. Jede Partheilichkeit fällt somit weg. Die Gesetze müssen deutlich, kräftig, und möglichst kurz ausgesprochen, nicht in Bibelworten abgefaßt seyn. Um ihnen jedoch eine religiöse Weihe zu geben, setze man (nach Zerrenners Vorschlag) den Spruch Hebr. 13, 17. „Gehorchet euren Lehrern u. s. w." als Motto darüber. Sie mögen in Form einer Gesetztafel an einem bequemen Ort aufgehängt werden, wo sie alle Kinder sehen können, und um die nothwendige Achtung vor denselben den Kindern einzuflößen, lese man sie zu gewissen Zeiten feierlich ab. Wir geben hier dem Lehrer ein Schema für eine Schulgesetz-Tafel nach Gräfe, (welcher auch die Censur mit den Schulgesetzen in Verbindung bringt, indem er die Vergehungen gegen jedes dieser Gesetze auf den Censuren bemerkt; siehe hiezu: Censur.)

I) Sey gehorsam und ehrerbietig!

Gehorche deinen Lehrern schnell und willig, auch wenn es dir schwer werden sollte, widersprich ihnen nicht, oder wenigstens bescheiden, widersetze dich ihren Anordnungen nie; zeige gegen sie in und außer der Schule die schuldige Ehrerbietung.

II) Sey ordentlich!

Versäume die Schule nie ohne Noth, und zeige es dem Lehrer gehörig an; erscheine stets zur rechten Zeit, gehe nicht ohne Erlaubniß während des Unterrichts aus der Schule, verlaß deinen Platz nie eigenmächtig; vergiß kein zum Unterricht nöthiges Buch oder Geräth; halte in allen deinen Sachen, Arbeiten und Verrichtungen Ordnung!

III) Sey aufmerksam!

Richte deine Gedanken stets auf den Unterricht, zerstreue dich während desselben nicht durch Spielen, Sprechen, Essen u. s. w. Achte sorgfältig auf des Lehrers Worte, Fragen und Zeichen.

IV) Sey fleißig!

Fertige jede gegebene Arbeit sorgfältig, vollständig und zur rechten Zeit; komm nie unvorbereitet in die Unterrichtsstunden; wiederhole zu Hause jeden Tag das, was in der Schule vorgekommen ist.

V) Sey ruhig!

Komm ruhig in die Schule; setze dich still an deinen Platz; störe den Unterricht nie durch Plaudern oder auf andere Weise; antworte nicht eher, als bis du gefragt wirst; gehe ruhig und still aus der Schule nach Hause.

VI) Sey reinlich!

Komme nie unreinlich, ungewaschen, ungekämmt und beschmutzt

zur Schule; hüte dich während des Unterrichts deine Kleider, Bücher u. s. w. zu beschmutzen.

VII) Sey verträglich und dienstfertig!

Necke, stoße, schlage deine Mitschüler nie; meide jede Angebung; hilf jedem, wenn du ihm auf eine erlaubte Weise helfen kannst.

VIII) Sey vorsichtig!

Hüte dich aus Uebereilung und Leichtsinn, Andern auch den kleinsten Schaden zuzufügen; beschädige nichts in der Schule; sprich nichts, was dich nachher reuen könnte.

IX) Sey wahrhaft!

Hüte dich vor jeder auch der kleinsten Lüge, — selbst deine Fehler und Vergehungen suche nicht zu verheimlichen und zu läugnen, denn Lügen ist ein häßlicher Schandfleck am Menschen.

X) Betrage dich stets anständig!

Beobachte die Höflichkeit und den Anstand in Allem, im Gehen, Sitzen, Stehen, in Geberden, Worten und Werken. Handle stets als ein sittsamer Mensch.

Schulkunde. Es giebt gewisse Einrichtungen bei den Schulen, von deren Bestehen und Beschaffenheit großentheils der Erfolg alles Unterrichts und der gesammten Schulerziehung abhängt, die als nothwendige Bedingungen der Erfüllung des Schulzwecks zu betrachten sind. Die Regeln für die zur Erreichung des Schulzwecks nöthige Einrichtungen lehrt die Schulkunde. (Im weitern Sinn haben dieses Wort mehrere pädagogische Schriftsteller genommen, indem sie darunter den Inbegriff aller der auf das Lehrgeschäft in der Volksschule Bezug habende Kenntnisse verstehen, und somit auch die Didaktik und Methodik zu derselben rechnen.)

Die Einrichtungen selbst sind theils das Aeußere theils das Innere der Schule betreffende. Aeußere: Einrichtung des Schulhauses, des Lehrzimmers, der Lehrapparate u. s. w. Innere: Lectionsplan, Classifikation der Schüler Classen- und Fachsystem, Schuldisciplin, Schulordnung, Location, Sitzordnung, Schulversäumnisse, Scheidung nach dem Geschlecht, Censur u. s. w.

Siehe hiezu die einzelnen Artikel.

Schulordnung. Da die Schule nicht bloß die Stätte des Unterrichts, sondern auch der Erziehung seyn soll, da also auch die moralische Bildung mit in Anschlag kömmt, so ist in derselben eine Ordnung nöthig, die a) sich auf Gesetze gründet, welche aus dem gan-

zen Zweck des Schulvereins als nothwendig hervorgehen, die also eben sowohl das sittliche Betragen, wie Fleiß und Regelmäßigkeit in Hinsicht auf die Schulverhältnisse betreffen und die b) so beschaffen ist, daß sie die Kinder nicht blos zu einem leidenden Gehorsam zwingt, sondern daß diese selbst an der Erhaltung der Ordnung einen thätig wirkenden Antheil nehmen. Es soll die Schule ein Uebungsplatz der intellectuellen wie der sittlichen Kraft seyn und was dem Erwachsenen die gesellschaftliche und Berufswelt ist, das wird den Kindern ihr geordneter, durch disciplinarische Gesetze geregelter Verein dadurch, daß die Kinder nicht etwa leidende, sondern thätige mitwirkende Werkzeuge dieser Ordnung sind, dadurch daß sie Theil nehmen an der Erhaltung derselben, daß sie das Gefühl bekommen, sie gelten etwas in diesem Verein (indem ihnen Aemter anvertraut werden) und haben nach dem Maas ihrer Kräfte, ihres Wohlverhaltens das Ihrige zum Ganzen beizutragen — erst dadurch wird das wahre Interesse an der Schule und ein interessantes, bewegliches Kinderleben im Bereich der Schule erweckt.

Die Schulordnung muß mithin eines Theils darauf ausgehen, einen Zustand zu begründen, in welchem der Unterricht auf eine wirksame Art und ohne Hinderniß ertheilt werden kann; anderntheils muß sie diejenigen Lücken der moralischen Erziehung ausfüllen, welche der Unterricht seiner Natur nach lassen muß. Wenn z. B. vermöge des Unterrichts, als Bildungsmittel, durch Gewöhnung die Fertigkeiten, Aufmerksamkeit, Thätigkeit, Pünktlichkeit erzielt werden, so erzeugt die Schulordnung die Gewöhnung zur Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Gehorsam, Dienstleistung, Ehrerbietung gegen das Heilige. Jener geht mehr auf die Bildung der Erkenntniß und Darstellungskraft, diese mehr auf die Gewöhnung an ein sittliches Verhalten, fordert Uebung der sittlichen Kraft, und somit ist für das sittliche Bedürfniß eine Ordnung nöthig, welche solche Uebungen möglich macht. Beide Bildungsmittel greifen stets in einander ein und unterstützen sich wechselseitig für den Zweck der Erziehung.

Wenn nun die Schulordnung Gesetze für den Kinderverein und den Schulzweck aufstellt, so versteht es sich von selbst, daß keines dieser Gesetze ungeahndet übertreten werden dürfe, sowie auch, daß jeder Uebertreter gleich gestraft werde und darum dürfen Strafen auch nicht hart seyn, weil es für schwächliche oder empfindliche Kinder drückend wäre, wegen eines illegalen Fehlers schwer bestraft zu werden — aber wo die Uebertretung sich oft wiederholt, folglich der Lehrer auf einen

fehlerhaften Gemüthszustand des Kindes schließen kann, da tritt das Vergehen aus dem blos Ordnungswidrigen heraus, es wird moralisch beurtheilt und nach der innern Schuld bestraft.

Man vermeide es übrigens, obgleich die Gesetze dasjenige, was die Schule mit sich bringt, ganz positiv zu bestimmen haben, in allen Fällen mit der Uebertretung eine positive Strafe zu verbinden, da so oft die Eigenthümlichkeit der Schüler Modifikationen nothwendig macht. Auf eine legale Uebertretung der Schulordnung gehört positive Strafe, auf moralische eine willkührliche d. h. dem Naturell angemessene.

Da, wie oben bemerkt wurde, die Schulordnung so beschaffen seyn muß, daß die Kinder activ Theil nehmen an der Erhaltung derselben, so ist die Aufgabe, jedem, oder doch abwechselnd vielen, als Belohnung zugleich ihres Wohlverhaltens eine Stelle im Verein zu geben und somit die Bell-Lancastersche Einrichtung mit starken Einschränkungen*) anzuwenden, da sie für den Standpunkt der deutschen Schule einem zu rohen Mechanismus huldigt, eine Dressur-Anstalt ist und das Geistige des Unterrichts ertödtet, während die von Pestalozzi auf dem andern Extrem den Zögling jedes Bandes entbindet, damit doch ja die aufstrebende individuelle Kraft auf keine Weise in ihrer freien Entfaltung gehemmt werde, (als ob die Kraft nur in der Ungebundenheit stark werde, und als ob jedes Band der Gesetze, womit man die Kraft zügelt, nothwendig auch hemmen müsse!)

Immerhin enthält die Lancastersche Methode viel Nachahmungswürdiges in Beziehung auf die Form der Schulordnung.

Die Schulverwaltung gebe demgemäß abwechselnd einzelnen Schülern einige Arbeiten. An jedem Tisch z. B. halte ein Schüler die Aufsicht, besonders in überfüllten Schulen. Ein anderer sorge für die Vertheilung der Schiefertafeln u. s. f. was zugleich, wie wir im Artikel Schuldisciplin sehen, als Belohnung des Fleißes und Wohlverhaltens benützt werden kann.

Wie wichtig endlich eine solche Ordnung sey, wo alles nach einem Plan zugeschnitten ist und in gleichem Tact fortgeht, wie streng man auf sie zu halten hat, bedarf keines nähern Beweises. Wohl mag sie freilich manchen Lehrern nicht zusagen, da ihre Bequemlichkeit da-

*) Man übersetze sie, sagt Denzel, frei ins Deutsche, d. h. man hebe sie auf den Standpunkt, auf welchem sich das Schulwesen Deutschlands von Tag zu Tag mehr emporschwingt.

kunter leidet und da sie ihr eigenes Verhalten darnach zu regeln haben. Aber es gilt hier einem höhern Zweck, wo die Gemächlichkeit der Pflicht zu weichen hat. Ist der Lehrer nur selbst ordnungsliebend, so wird er sich wohl dabei befinden, auf den Schlag den Unterricht zu beginnen, mit jeder Stunde oder halben Stunde, dem Lehrplan gemäß, die Lection zu verändern, überall die Ordnung festzuhalten, die Kinder lückenlos zu beschäftigen u. s. f. Die hieraus nothwendig folgende Ruhe in der Schule, die geregelte Bewegung unter den Kindern, das heitere Leben und Treiben, frei von aller Unordnung muß ihm besser zusagen, als wenn er täglich in das Chaos, das unordentliche, lärmende Kindergewimmel eintritt, in welches er nur kämpfend, mit dem Stock in der Hand, Ordnung und Ruhe bringen kann.

Je geregelter seine Schule ist, je leichter wird ihm die Handhabung der Ordnung und mit einem Wort richtet er mehr aus, als ein anderer mit Aufbietung aller Zwangsmittel auszurichten vermag.

Die Mittel, die Schulordnung aufrecht zu erhalten, sind Strafen und Belohnungen, Location, Censur, die Hauptstütze aber wird der Lehrer, indem er den Kindern ein vorleuchtendes Muster der Ordnung abgibt, er ist deßhalb der Erste in der Schule, damit seine Kinder zu rechter Zeit kommen, er beginnt und endigt den Unterricht mit dem Glockenschlag, um sie zur Pünktlichkeit in all ihrem Thun zu gewöhnen, er ist reinlich und hält auf Reinlichkeit, er verlangt Thätigkeit und giebt sich selbst stets unverdrossen den Kindern hin u. s. w.

Was die Leitung der Ordnung betrifft, so liegen die Zügel derselben in der Hand des Lehrers. Sie mit Geschicklichkeit zu führen, ist allerdings eine eben nicht leichte Aufgabe bei so vielen, bald dahin, bald dorthin strebenden jugendlichen Kräften. Aber ist nur die Ordnung da, und sind einmal die Kinder daran gewöhnt, dann wird auch das Geschäft der Erhaltung der Ordnung dem umsichtigen, besonnenen, festbeharrenden Lehrer von Tag zu Tag leichter. Greift nur alles regelmäßig in einander, so darf er am Ende seine Zügel nur leicht halten, hie und da einzelne Widerstrebungen zurückweisen und den Gang des etwa erlahmenden Räderwerks wieder beschleunigen, so geht alles wieder, wie es soll.

Wenn man eine solche Ordnung einführt, muß man im Anfang nur nicht zu viel wollen und nicht gleich zu rasch verfahren. Die Kinder müssen Zeit haben, sich vorerst an Einzelnes zu gewöhnen, mit jeder Woche füllt man eine Lücke weiter aus, bis endlich das Ganze nach und nach sich entwickelt. Hat man dieses, so muß

man vor der Hand hie und da nachgeben, allmählig die Zügel schärfer anziehen, dann aber festen Fuß fassen. Vorzüglich hat der junge rasche Lehrer seinen Kampf mit der Ungeduld zu bestehen, er, der gewöhnlich mit dem Kopf durch die Wand will, und dann, wenns nicht geht, wie er es wünscht, seinen Plan mit einmal aufgiebt. Geduld ist Niemand mehr Noth, als dem Schulmann, denn die Kindernatur will in ihrem stetigen Entfaltungsgang fortgeleitet seyn, und wo gewöhnt werden soll, läßt sich überdieß nichts übertreiben. Steht aber einmal die Verfassung fest, dann muß sie auch bleiben, und jedes Nachgeben und Nachlassen selbst in scheinbaren Kleinigkeiten ist nichts minder, als der Anfang einer gänzlichen Auflösung und jede Abweichung von der Regel bringt Unsicherheit in das Ganze. Darum halte man fest an der Ordnung und weiche kein Haarbreit davon je ab.

Schulprüfung. Was ist der Zweck der Schulprüfung? Diese Frage wird verschieden beantwortet, bald: er sey öffentliche Rechnungsablage des Lehrers über seinen Fleiß — oder er sey die Prüfung des Schülers d. h. die Aufforderung, sein Erlerntes darzulegen, damit man ein sicheres Urtheil über seinen Zustand fällen kann; (Hiebei kommt es nicht bloß auf das Materiale an, sondern auch auf das Formale seines Wissens und Könnens, ja das letztere ist öfters am meisten entscheidend. Zugleich fällt auch die moralische Aufführung in den Bereich der Prüfung. Sie soll zugleich ein sittliches Gericht seyn) — oder er sey: Antrieb und Ermunterung für Lehrer und Schüler, und zugleich Ueberzeugungsmittel für diejenigen, die ein Interesse an der Schule haben.

Allein weder dieser, oder jener einzelne Zweck möchte der wahre Zweck der Prüfungen seyn, vielmehr sollen sich alle vereinigen und wir stimmen deßhalb Denzel bei, welcher sagt: die öffentlichen Schulprüfungen können, wenn sie zweckmäßig eingerichtet sind, von großem Nutzen für Kinder und Lehrer seyn, denn es liegt in ihnen der reinste und kräftigste Antrieb für den Geprüften. Der träge Lehrer muß sich doch zusammennehmen, um nicht vor sachverständigen Visitatoren mit Schande zu bestehen, der fleißige und geschickte Lehrer findet doch den schönsten Lohn in dem ermunternden Urtheil der Versammlung, welche den von ihm bewiesenen Fleiß und seine Berufstreue mit gebührendem Lobe anerkennt. Für den Schüler werden sie ein Sporn zu fortgesetztem Fleiß und Wohlverhalten. Die Eltern — und diese sollten immer dazu eingeladen werden — lernen bei solchen Prüfungen die Schule

kennen und höher achten, und ihre häufigen, meist ungerechten Klagen über Partheilichkeit des Lehrers werden dadurch am besten gehoben. Nur auf diese Weise gehen die Wirkungen der Schule in das häusliche Leben über, so daß sich Schule und Haus zu Einem Geist der Erziehung vereinigen. Die Schulvorsteher erhalten ferner Gelegenheit, manches nöthige und nützliche Wort zu den Eltern zu reden und andere Lehrer lernen neue Manieren und Methoden durch Anschauung kennen, und werden zum Nachdenken und neuen Eifer veranlaßt. Aber freilich so, wie die Schulprüfung gewöhnlich abgethan wird, ist sie nichts weiter, als eine leere Formalität, die dem Visitator und Schullehrer eine Amtslast, den Schülern ein Tag des Schweißes wird, statt daß sie ein heiteres Kinderfest seyn sollte, an welchem Vorsteher, Lehrer und Eltern ein lebhaftes Interesse nehmen. Soll nun die Schulprüfung ihren Zweck erreichen, so muß sie

1) mit einer angemeßenen Feierlichkeit statt finden. Die visitirende Behörde bildet ein Gericht, das nunmehr über den Zustand der Schule das Urtheil sprechen soll. Eine solche Verhandlung fordert eine äußere Haltung, welche dem Schüler imponiren muß, und jedes Mitglied der Visitirenden muß eine würdevolle Theilnahme beweisen; denn, wenn die Kinder einmal merken — und sie merken es bald — daß dem Visitirenden die Verhandlung eine bloße Formalität ist, dann sind die besten Wirkungen schon dahin. Wo die Schulen zu eng sind, da finde, um die größere Versammlung zu fassen, die Prüfung in der Kirche statt, und es läßt sich dieselbe recht wohl so einrichten, daß sie überall der Würde des Gotteshauses angemessen bleibt.

2) Bei keiner Prüfung erlaube sich der Lehrer je irgend eine Vorbereitung der Schüler und eine Täuschung der Zuhörer. *) Er würdigt sich dadurch in den Augen seiner Schüler selbst herab, und wie müßte er bestehen, wenn die Behörde jeden einzelnen Schüler prüft (eine allgemeine Visitation hat gar keinen Zweck) und sich gründlich auf Alles einläßt. Mit einem Dutzend wohlinstruirter Schüler zu prangen, die für Alle das Wort führen, zeugt von keiner guten Schule, denn das allein macht dem Lehrer Ehre, und darin besteht seine große Kunst, die Gesammtheit der Schüler so zu heben, daß jeder diejenige Stufe erreicht, die er vermöge seiner Anlagen erreichen kann. Diese

*) Schulprüfungen sollen keine Paraden und schon zum Voraus künstlich abgekartete und einexercirte Schaugepränge der täuschenden Eitelkeit seyn.

(Hergenröther.)

spezielle Prüfung jedes Einzelnen hat auch auf die Schüler großen Einfluß; denn der träge Schüler weiß, daß er nicht ungeahndet wegkömmt, und sorgt also dafür, daß er gut bestehe; der bessere aber erhält hierdurch Antrieb zum Fleiß.

2) Der Lehrer hüte sich bei Prüfungen davor, sich selbst hören und sich zeigen zu wollen. Er soll die Kenntnisse und Geschicklichkeiten seiner Schüler zeigen, und zwar nicht nach seinem, oder der Behörde ihrem Lieblingsthema, sondern in allen Lehrfächern mit gleicher Sorgfalt. Der Lektionsplan ist die Grundlage der Prüfung, die sich mehr auf das Können, als das Wissen beziehen soll. Die Art und Weise nun, wie er über alle diese behandelten Fächer examinirt und das wie weit der Fortschritte seiner Kinder der Behörde darlegt, ist verschieden. Es läßt sich der bisherige Vortrag in seiner Ordnung, wie er stattgefunden, wiederholen — Recapitulation — oder man kann denselben in umgekehrter Ordnung durchnehmen — Inversion — oder man erforscht im vermischten Gespräche das Aufgefaßte — Conversation.

Ueberhaupt ist die Einseitigkeit in der Prüfung nichts, denn entweder täuscht der Lehrer den Examinator, wenn ihm freier Spielraum in einzelnen Fächern gelassen wird, oder es ist umgekehrt eine Beleidigung gegen den Lehrer, wenn der Examinator nur einzelne beliebige Fächer vornimmt, da ersterer mit Recht fordern kann, daß man seinen Fleiß und Eifer in jedem Theil des Unterrichts anerkenne.

4) Der Lehrer vergesse nie, daß er nicht lehren, sondern prüfen soll. Er frage zuerst die ganze Classe, dann eine Bank, dann Einzelne, damit die Kinder erst dreist werden. Er rufe den, welcher antworten soll, nie vor der Frage auf, sonst geben die Uebrigen nicht Achtung. Er nenne die Namen der Schüler, frage nicht in einer bestimmten Reihenfolge, sondern so, daß Alle zum Antworten kommen, und zeigen müssen, was sie gelernt haben. Er richte öfters Fragen an die ganze Classe und lasse die, welche antworten zu können glauben, dieß durch das Aufheben einer Hand anzeigen. Was der Eine nicht weiß, das frage er den Andern, aber nicht zu schnell, damit die Kinder Zeit zum Denken und Besinnen haben. Bei falschen Antworten mache man keine Vorwürfe, wodurch die Kinder in Gegenwart der Versammlung nur eingeschüchtert werden. Die Prüfung muß einen leichten und klaren Gang gehen, und wo falsche Antworten gegeben werden, darf sich der Lehrer nicht auf weitläufige Erörterungen einlassen, sondern er muß die Schüler auf dem kürzesten Weg dahin

führen, das Fehlerhafte zu berichtigen. Die Kunst gut zu examiniren ist nicht leicht, und jedes Examen sey deßhalb

5) eine Prüfung des Lehrers selbst. So allein kann man erfahren, wie er auf die kindliche Kraft zu wirken im Stande ist. Es ist deßhalb pädagogische Regel, den Lehrer selbst examiniren zu lassen, sobald das Pensum von dem Visitator bestimmt ist. Kinder, welche gewöhnlich recht munter und verständig antworten, sind oft erschrocken, wenn sie ihrem eigenen Lehrer bei solchen Gelegenheiten antworten sollen, wie vielmehr, wenn sie dieses einem Fremden thun sollen, dessen Vortrag überdieß für sie etwas Ungewöhnliches, von dem Lehrton ihres Lehrers Abweichendes hat. Will man sich aber sicher überzeugen, ob das Gelernte nicht mechanisch eingeprägt, sondern volles Eigenthum der Seele geworden ist — so steht es ja dem Visitator frei, da, wo es, ohne den Lehrer zu stören, oder in Verlegenheit zu setzen, geschehen kann, bald das Pensum (dem Lectionsplan gemäß) zu bestimmen, bald die unzureichenden Fragen des Lehrers durch eigene zu ergänzen.

Wird die Visitation durch einen auswärtigen Inspector vollzogen, so vermeide derselbe alles überraschende, da hiedurch dem gewöhnlich schüchternen Lehrer der Muth genommen wird. Er unterrede sich vielmehr vorher eine Zeit lang mit ihm, damit derselbe Fassung gewinne zu der bevorstehenden Prüfung.

6) Bei keiner Prüfung dürfen die Zeugnisse des Lehrers über Fleiß und Wohlverhalten seiner Schüler unberücksichtigt gelassen werden. Ein Kind nach dem andern muß an die Reihe kommen, und Rüge und Belohnung soll ihm aus dem Munde der Visitatoren zu Theil werden. Gerade hierdurch erhält die Schulprüfung erst das feierliche Ansehen eines sittlichen Gerichtes, und muß in ihren Wirkungen auf die Gemüther der Kinder sehr einflußreich werden.

7) Der Ton, welcher bei Prüfungen herrsche, sey würdevoll, heiter und liebreich. Das Kind fürchte sich nicht, sondern freue sich vielmehr auf den Tag, an dem ihm gestattet wird, von seinen Fortschritten Rechenschaft ablegen zu können.

Auch Privatprüfungen endlich, die bloß von dem Schulaufseher und sämmtlichen Lehrern einer Schule gehalten werden, und bei denen somit die Rücksicht auf das Publikum wegfällt, sind sehr zweckmäßig. Bei ihnen kann der Schulaufseher das Pensum zur Prüfung nach dem Klassenbuche, in welchem jeder Lehrer monatlich genau zu bemerken hat, was er in jedem Lehrfach im Lauf des Monats gelehrt hat, un-

mittelbar vor der Prüfung bestimmen, wo dann jede Täuschung und Vorbereitung der Schüler unmöglich ist.

Schulversäumnisse, siehe Schulbesuch.

Schulen, (Geschichte der deutschen). Die deutsche Volksschule verdankt ihr erstes Entstehen den Klöstern, welche anfangs zwar nur zur Bildung der Mönche Schuleinrichtungen hatten, diese aber bald erweiterten und auch Laien, d. h. Nichtgeistliche zur Bildung und Erziehung in die Klöster aufnahmen. Die Lehrer in diesen Klosterschulen hießen Scholastici und zeichneten sich durch Gelehrsamkeit aus, obwohl sie nicht selten ihren Ruhm in bloßer philosophischer Spitzfündigkeit suchten.

Wenn nun gleich schon im 7ten Jahrhundert einzelne derartige Schulanstalten sich in Deutschlands Klöstern fanden, so gebührt doch eigentlich das Verdienst der wahren Begründung des Volksschulwesens dem Kaiser Karl dem Großen, welcher durch eine Verordnung vom Jahr 780 gebot, nicht nur an jedem Bischofssitze und in jedem Kloster, sondern auch in jeder Parochie (Pfarrgemeinde) in Städten und auf dem Lande Schulen zu errichten. Es wurde, vermöge dieser Verordnung, den Pfarrern aufgegeben, das Landvolk im Lesen, Schreiben, Latein und Kirchengesang zu unterrichten. Der Kaiser selbst führte die Oberaufsicht darüber, stellte Prüfungen an u. s. w. Ausser diesen Volksschulen errichtete der Kaiser an seinem Hofe eine eigene Hofschule für seine und der Beamten Kinder, nebst einer Academie unter der Leitung des berühmten und gelehrten Flaccus Alcuin.

Da nun in den Mönchsklöstern sich die Unterrichtsanstalten immer mehr verbesserten, so wurden auch in den seit 950 häufig errichteten Nonnenklöstern diese Institute nachgebildet und es entstanden Töchterschulen.

Der Nachfolger Karls, sein Sohn Ludwig der Fromme verfolgte den Plan seines Vaters und benützte die Sitte seiner Zeit, (nach welcher die Geistlichen an Kathedral und Domkirchen, sich zu einem nähern Verein anschlossen und Stifte gründeten) indem er stets die Anlegung von Schulen zur Bedingung machte, unter welcher neue Stifte gegründet werden dürften. Hieraus entstanden die Dom- und Stiftsschulen, welche sich mehr den Parochial- oder Trivialschulen (für Knaben aller Stände) näherten und worin das Trivium, d. h. Grammatik, Dialektik und Rhetorik gelehrt wurde, während das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) den Episcopal-

schulen, als den Seminarien der Kleriker, überlassen blieb. Dabei wurde in all diesen Schulen das Lesen der römischen und griechischen Schriftsteller betrieben.

Berühmte Domschulen der Art waren: Magdeburg, Halberstadt, Bremen, Hildesheim, und als Klosterschulen zeichneten sich die zu Reichenau, Hirschau, Mainz, Fulda, Trier, Weisenburg u. a. aus.

In Folge der langen Zwiste, welche sich unter der kaiserlichen Familie (die Karolinger) erhoben, sank das Schulwesen wieder sehr, denn als die höhere Stifts- und Klosterschulen in Verfall kamen, wirkte dieß auch auf die Parochial- und Landschulen und bald bestand der Unterricht in letztern in Nichts anderm, als in dem Auswendiglernen des Glaubensbekenntnisses. Nachdem der Unterricht längere Zeit seit dem 13ten Jahrhundert in den Händen der Bettelmönche gewesen war, die mit den Klöstern Volksschulen verbunden hatten, so erhob er sich wieder durch das Aufkommen städtischer Verfassungen, indem nun die Städte besondere Schulen für das Lesen, Schreiben und Trivium anlegten, an denen besondere Kindermeister (meistens herumschweifende Mönche und Studenten) als Lehrer angestellt wurden, die bald einen besondern Schullehrerstand, zwar abhängig von dem Klerus, aber von zunftmäßigem Charakter bildeten.

Die Schul- und Kindermeister wurden auf gewisse Zeit gemiethet und nahmen sich selbst wieder ihre Unterlehrer (Provisor) oder Gesellen (locati) an. Der Schulmeister an lateinischen Schulen hieß Rector, ihre Unterlehrer, die Singen, Lesen, Religion besorgten, Cantores. Sie dienten zugleich bei kirchlichen Handlungen als Kirchner, Meßner, daher ihre Fixa aus den Kirchenärarien. Erst mit dem 16ten Jahrhundert erfolgte die Trennung der lateinischen und deutschen Schulen.

Wie schlecht es aber mit den Lehrern selbst beschaffen war, zeigt uns ein Blick in jene Zeiten, denn seit dem 14 Jahrhundert waren es nur Bettelmönche und herumziehende Studenten, welchen der Unterricht anvertraut war. Die Schüler einer obern Klasse aus Stifts- und Klosterschulen wanderten umher, trieben allerlei Künste und Possenreisserei, daher ihr Name: fahrende Schüler, Bachchanten. Sie führten jüngere Schüler bei sich, welche ihnen Knechtsdienste leisteten, im Fall der Noth wohl auch betteln und stehlen (in ihrer Sprache schießen, daher diese Schützen A B C Schützen genannt) mußten.

Erst mit der Reformation beginnt ein neuer Lichtpunkt für das deutsche Volksschulwesen, wozu besonders die Erfindung der Buchdruckerkunst mitwirkte, indem sie die Verbreitung guter Schriften erleich-

terte. Im Jahr 1524 ergieng von Luther aus der Aufruf an Adel und Stadtmagistrate zur Aufrichtung von Schulen, und bald blühten unter thätiger Beihilfe Melanchtons die Schulen zu Nürnberg, Mühlhausen und Regensburg. In Folge der im Jahr 1529 in Churſachſen durch die Reformatoren herbeigeführten Schulviſitation, erhielt das Schulweſen einen kräftigen Umſchwung und es wurden nicht nur gelehrte Schulen, ſondern auch nun recht eigentliche Landſchulen geſtiftet und entweder aus ſäculariſirten Kloſtergütern, oder Communal-Caſſen fixirt, ſomit die alten Mißbräuche, von wandernden Schülern u. ſ. f. bis auf wenige Ueberreſte abgeſchafft.

Doch ſtatt auf dieſen Grundfeſten einer neuen Volksbildung geſtüzt fortzuſchreiten, welche die Reformation gelegt hatte, trat vielmehr bald in Folge des 30jährigen Krieges und der neuen Richtung der Theologie (wo jetzt nur der Geiſt des Buchſtabenweſens herrſchte, der jede freiere Regung unterdrückte) ein Stillſtand ein, bis nach langer Zeit mit dem 18ten Jahrhundert, wie für die Theologie, ſo für die Schule ein neuer Geiſt erwachte.

Die erſten Grundlagen waren hier das Waiſenhaus und Pädagogium des edlen Herrmann Franke in Halle, (deſſen Stiftung bis auf den heutigen Tag ſegensreiche Früchte trägt). Da in dieſen Schulen der fromme Sinn eines Fenelons und Speners vorherrſchte, ſo wurden ſie zum Unterſchied von den ſpätern philanthropiſchen Inſtituten, die Baſedow gründete, religiöſe genannt.

Die Frank'ſchen Schulen bezweckten beſonders die Ausbildung tüchtiger religiöſer Schulmänner und auſſerordentlich groß iſt die Zahl der Schulen, zu deren Stiftung oder Umbildung Franke's Anſtalten Veranlaſſung wurden. Die bleibendſten Folgen ſehen wir in den Anſtalten der Herrnhuther, welche Graf Zinzendorf ſtiftete.

Nachdem ſo eine Zeitlang die Schule eine pietiſtiſche und oft nur frömmelnde Richtung genommen hatte, (da die Schüler des großen edlen Franke's ſchon ihm ähnlich zu ſeyn glaubten, wenn ſie ſich dem Myſticismus hingaben), ſo trat nun neben dieſer religiöſen (pietiſtiſchen) Schule die der Humaniſten auf, welche nur auf Ausbildung in den alten Sprachen drang und Alles andere darüber vergaß.

Auf ſie folgte dann die Schule der Philanthropen, geſtiftet von Baſedow, nach dem ſchon früher Loke, Rouſſeau durch Schriften hierauf gewirkt hatten. Ihr Zweck war, eine der Natur und allgemeinen Menſchenbeſtimmung angemeſſene Lehr- und Erziehungsweiſe einzuführen. Deſſau war der Ort, wo 1774 Baſedow ein ſolches philanthropi-

sches Institut eröffnete und unter denen, welche nach diesem Vorbild eingerichtet wurden, zeichnete sich die Salzmannsche in Schnepfenthal am meisten aus, und wenn auch unmittelbar die niederen Volksschulen keinen besondern Gewinn aus diesen Instituten zogen, so erhielten sie doch wenigstens dadurch bessere Schulschriften, Methoden u. s. w. so wie andererseits die gelehrten Schulen nunmehr auch die Realien in den Kreis ihrer Lehrobjekte aufnahmen.

Was das Landschulwesen anlangt, so erwarb sich um dasselbe das meiste Verdienst der Domherr von Rochow auf Rekane in der Mark († 1800). Er entwarf ein eigenes Schulbuch für das Landvolk, richtete Schulen auf seinen Gütern ein, die bald Musterschulen für Landschulen wurden und ein allgemeines Interesse für Verbesserung der Volksschule erregten. Aufmerksam durch sie gemacht, errichteten die Regierungen für Volksschullehrer Bildungsanstalten, Armen-, Sonntags- und andere Schulen für die dürftigen und verwahrlosten Volksklassen.

In der Schweiz wirkte der unermüdliche Pestalozzi auf die Verbesserung der Volksschulen durch Schriften und Anstalten, welche eine neue Erziehungsweise bezweckten.

So hat sich allmählig das Volksschulwesen Deutschlands, durch eine große Anzahl Pädagogen und Didactiker des 19ten Jahrhunderts (wie ausser den angeführten Gedike, Krug, Tillich, Olivier, Niemeyer, Schwarz, Stephani, Natorp, Hergenröther, Wilmsen, Dinter, Harnisch, Denzel, Zerrenner, Graser, Stern und Gersbach, Diesterweg, Scholz, Rossel, Hanhardt u. A.) geleitet, auf einen Standpunkt gehoben, der erfreuliche Früchte zeigt. Auch die Regierungen, von der Wichtigkeit des Volksschulwesens überzeugt, blieben nicht zurück, und suchten durch zweckmäßige Bildungsanstalten für Lehrer und durch Verordnungen das Erziehungs- und Unterrichtswesen zu fördern. Dem ungeachtet aber kann der Schulfreund sich noch lange nicht mit den Leistungen und dem Standpunkt des Volksschulwesens zufrieden stellen, denn obgleich die Wissenschaft der Pädagogik und Didactik sich so hoch aufgeschwungen, so entspricht ihr doch die Praxis nicht, in der jene Ideen und Erfahrungen, wie sie von den Männern vom Fach aufgestellt worden, noch zu wenig realisirt werden, so daß immer noch nur zu häufig der Schlendrian und Mechanismus den Scepter in der Volksschule führen. Der Grund hievon ist: daß die Volkslehrer im Allgemeinen noch zu wenig gediegene Bildung erhalten, um ihrem wichtigen und schweren Beruf noch den Forderungen des jetzigen Stand-

punkts der Wissenschaft zu entsprechen; — daß in ihren übrigen ökonomischen und bürgerlichen Verhältnissen noch zu viele Hindernisse liegen, welche das Emporkommen des Volksschulwesens hemmen und daß auf die Realisirung eines geistbildenden Unterrichts, wie ihn unsere vorzüglichen Lehrbücher vorschreiben, noch zu wenig von den Schulvorständen gedrungen wird.*)

Bessere Vorbildung**) also, strengere und weise Schulaufsicht, ausgeübt von eigens angestellten, pädagogisch gebildeten Inspektoren aus dem gelehrten Stand (so daß die Forderungen an die Leistungen jeder Schule nicht der Willkühr des einzelnen Ortsvorstandes überlassen bleiben) und eine bessere, sorgenfreie, äussere Stellung des Lehrers, die seiner Bildungsstufe und seinem wichtigen Beruf entspricht, sind es, von denen allein für das Volksschulwesen sich ein frischeres Gedeihen und ein segensvoller Fortschritt erwarten lassen.

Schwarz, (Fried. Heinrich Christian.) Großherzoglich badischer geheimer Kirchenrath und ordentlicher Professor der Theologie zu Heidelberg, wurde geboren zu Giessen am 30. Mai 1766. Er ist der Sohn des 1788 als Inspektor (Superintendent) in Alsfeld im Hessischen verstorbenen S. Des Vaters strenger Kirchenglaube und der Mutter Frömmigkeit weckten schon frühzeitig den religiösen Sinn des empfänglichen Knaben und lockten ihn zur Vorliebe für die alten Formen des Glaubens hin. Es entwickelten sich seine Gaben so glücklich,

*) Was meistens daher rührt, daß die mit der unmittelbaren Schulaufsicht beauftragten Geistlichen zu wenig mit der Pädagogik bekannt sind, die auch wirklich ein so ausgedehntes Feld einnimmt, daß sie nicht mehr so flüchtig abgemacht werden kann, sondern ein specielles fleißiges Studium erfordert. Es ist deßhalb bejammernswerth, wenn man trotz dem Besitz der gediegendsten pädagogischen Lehrbücher, trotz dem Besitz so mannigfaltiger vorzüglicher Quellen — hundert und abermals hundert Schulen in einem Zustand antrifft, der schließen läßt, als ob jene pädagogischen Leitsterne noch gar nicht am Unterrichtshorizont aufgegangen seyen und wo entweder die Unwissenheit und Trägheit der Lehrer den Lichtglanz derselben nicht in die Schule eindringen läßt (und der Vorgesetzte selbst dem unwissenden Lehrer nicht auf die Spur helfen kann, weil er jene Leitsterne selbst nur vom Hörensagen kennt), oder wo dem gebildeteren Lehrer, der seine Schule nach den Forderungen eines bessern Unterrichts einrichten will und könnte, die Ignoranz, der Eigensinn und die Willkühr des Schulaufsehers in Weg tritt. Unter solchen Umständen schreiben unsere ersten Pädagogen für Hunderte von Schulen in den Wind, denn ihre Vorschläge werden theils gar nicht gehört, oder aber auch nur gehört und nicht befolgt und so lehrt die Erfahrung, daß eine Menge von Schulen nichts weiter sind, als Dressuranstalten, in denen sich kein Fünkchen Geist im Unterricht zeigt, wo man nur abrichtet, aber nicht bildet, viel weniger moralisch erzieht.

**) Das geeignetste Mittel gegen Schulmeisters Dünkel und Abrichtungs-Schlendrian.

daß er schon im 17ten Jahre, im Frühjahr 1783, die Universität zu Gieſſen beziehen konnte. Entſchiedene eigene Neigung und der Wunſch ſeiner Eltern und Verwandten beſtimmten ihn zum Studium der Theologie. Im Jahr 1788 wurde er als Freiprediger in Alsfeld ordinirt und 1789 wurde er Pfarrer in Dorbach bei Marburg, im Jahr 1795 kam er als zweiter Prediger nach Echzell in der Wetterau und 1798 als Pfarrer nach Münſter bei Gießen.

Neben ſeinem Predigerberufe widmete S. einen großen Theil ſeiner Thätigkeiten einem Erziehungsinſtitute. Zugleich hatte er ſich durch mehrere theologiſche und pädagogiſche Schriften bekannt gemacht. Als Karl Friedrich von Baden die Univerſität zu Heidelberg neu organiſirte, wurde er, bei ſeiner bekannten Vorliebe für orthodoxe Theologen, leicht für S. eingenommen, ſo daß dieſer als ordentlicher Profeſſor der Theologie 1804 dahin berufen wurde, nachdem kurz zuvor ſein Schwiegervater Jung Stilling ſchon früher nach Heidelberg gezogen war und das Vertrauen Karl Friedrichs erworben hatte. Im Jahr 1807 wurde er von der theologiſchen Fakultät zum Doktor der Theologie ernannt. Seine ſchriftſtelleriſche Thätigkeit hat ſich hauptſächlich nach zwei Seiten hin gerichtet, nach der theologiſchen und nach der pädagogiſchen. Er gab viele theologiſchen Schriften heraus, aber bedeutender als in der Theologie iſt S.'s ſchriftſtelleriſche Thätigkeit in der Pädagogik. Hier wird er unbeſtritten zu den beſten Schriftſtellern gezählt.

Schriften.

Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre; 3 Theile. 3. Aufl. Heidelberg 1835. 2 Thlr. — Erziehungslehre 5 Theile 2. Aufl. gr. 8. Lpz. 1829—30. 13 Thlr. — Grundriß einer Theorie der Erziehung der Mädchen 8. Jena 12. Eröker 12 Gr. — Katechtik, oder Anleitung zum Unterrichte der Jugend im Chriſtenthum gr. 8. Gießen 1819. Heyer 1 Thlr. 16 Gr. — Gebrauch der Peſtalozziſchen Lehrbücher bei dem häuslichen Unterricht und in Volksſchulen 8. Marb. 804. Krieger 6 Gr. — Peſtalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksſchulen. 8. Bremen 1803. Müller 5 Gr. — Moraliſche Wiſſenſchaften. 3 Thle. 8. Lpz. 1797. Göſchen 2 Thlr. — Briefe, das Erziehungs- und Predigergeſchäft betreffend. 8. Ebd. 1796. 16 Gr. — Die Beſtimmung des Menſchen, in Briefen an erziehende Frauen. Lpz. 1802.

Seelenkräfte. In der menſchlichen Seele unterſcheiden wir (ſiehe Natur, menſchliche) drei verſchiedene Richtungen der Geiſteskraft, d. h. wir ſind genöthigt, uns die verſchiedenen Wirkungen derſelben als gegründet in verſchiedenen Vermögen zu denken. Wir haben nämlich ein Vermögen zu denken oder zu erkennen, ein Vermögen zu fühlen und ein Vermögen zu begehren oder zu wollen.

A. Das Erkenntniß-Vermögen.

(Siehe Bildung des Erkenntniß-Vermögens.)

Dieses theilt sich ein in das niedere und höhere.

I. Das niedere Erkenntniß-Vermögen.

1) Anschauungs-Vermögen.

Wir erkennen, wenn wir eine Vorstellung so auf einen Gegenstand beziehen, daß er dadurch von andern Gegenständen unterschieden wird. Vorstellungen müssen also der Erkenntniß vorausgehen, ohne je diese selbst zu werden, sie müssen sich aber auch auf einen bestimmten Gegenstand beziehen, um ihn von andern zu unterscheiden. Die menschliche Seele erhält durch die Sinne gewisse Eindrücke von den äußern Gegenständen, wodurch die Vorstellungen von dem, was außer uns ist, erzeugt werden. Diese Vorstellungen werden Anschauungen, genannt und zwar äußere Anschauungen, in so fern sie Wahrnehmungen äußerer Gegenstände sind und sich hauptsächlich auf die Beschaffenheit des Vorgestellten beziehen. Die innere Anschauungen, welche den Zustand des Vorstellenden ausdrücken, heißen gewöhnlich Empfindungen. Sie drücken den Zustand der Seele, die Erscheinungen und Veränderungen in unserm Innern aus, sofern diese Gegenstand der Vorstellung sind. Das Vermögen nun, solche Vorstellungen beider Arten zu erhalten, wird das Anschauungs-Vermögen, auch das sinnliche Erkenntnißvermögen genannt; und ist nach außen und innen wirksam. (Siehe den Artikel Bildung des Anschauungs-Vermögens).

2) a. Gedächtniß- und Erinnerungs-Kraft.

Neben der Kraft, äußere wahrgenommene Gegenstände sich vorzustellen, hat der Mensch auch das Vermögen, das vorgestellte in sich zu bewahren und zu erhalten, wodurch jene Kraft erst einen Werth bekommt, indem alle schöne Bilder von der Außenwelt ihm nichts nützen könnten, wenn sie gleich wieder spurlos aus der Seele verschwänden. Dieses Vermögen nun, das Gesehene, Gehörte in uns aufzubewahren heißt Gedächtniß-Kraft, das — die aufbewahrten Vorstellungen willkührlich aufs Neue hervorzurufen, Erinnerungskraft.

Lebendig nennt man das Gedächtniß, wenn es neue Vorstellungen leicht auffaßt, groß, wenn es eine bedeutende Menge solcher Vorstellungen fest halten kann, treu, wenn es die zahlreich aufgenommenen Vorstellungen genau und unvermischt mit andern bewahren und eben so wieder hervorrufen kann.

(Siehe den Artikel Bildung des Gedächtnisses.)

b) Einbildungs-Kraft.

Mit diesen Kräften steht eine andere in enger Verbindung, nämlich die, jene Gegenstände selbst, deren Vorstellungen wir uns vergegenwärtigen, im Bild vor die Seele zu stellen, diese Bilder zu vervielfachen und durch Vereinigung oder Trennung derselben, durch Zusammensetzung ihrer Theile neue Vorstellungen zu bilden. Dieß ist die Einbildungskraft, welche dann Phantasie heißt, wenn sie neue Bilder und Vorstellungen freithätig erschafft.

Siehe den Artikel Bildung der Einbildungskraft.

II. Höheres Erkenntniß-Vermögen.

1) Verstand.

So groß und mannigfaltig aber auch die im Gedächtniß niedergelegten Materialien des Denkens seyn mögen und leicht es der Seele seyn mag, die gehabten Vorstellungen wieder zu erneuern, so wird doch eine solche ungeordnete Masse von Vorstellungen noch keine Erkenntniß bilden, denn nur, wenn das zusammengehörende Mannigfaltige verbunden und gleichsam in Eins zusammengefaßt wird, entsteht wirkliche Erkenntniß. Soll es uns also möglich seyn, zu irgend einer Erkenntniß zu gelangen, so müßen wir ein Vermögen haben, die gehabten Vorstellungen untereinander zu vergleichen, die ungleichartigen zu trennen und die zusammen gehörenden zu verbinden Durch das Vergleichen und Verbinden des Zusammen-Gehörigen in eine Hauptvorstellung entsteht nun der Begriff, welcher das genaue Auffassen der Merkmale einer Vorstellung, wodurch sie sich von andern unterscheidet, voraussetzt. Diese Seelenkraft heißt Verstand (im engern Sinn), die Thätigkeit: denken.

Siehe den Artikel Bildung des Verstandes.

2) Urtheilskraft.

Wie durch Vergleichen, Ordnen und Verbinden der mannigfaltigen Vorstellungen unter Eine Hauptvorstellung ein Begriff entsteht, so durch Vergleichen, Trennen oder Verbinden mehrerer Begriffe — ein Urtheil. Begriffe zu einem Urtheil zu verknüpfen heißt Urtheilskraft. (auch Verstand im weitern Sinn. Siehe oben „Verstand"). Dieses Vermögen begreift unter sich

a) den Scharfsinn oder die Fähigkeit, die unterscheidenden Merkmale an den Gegenständen, das Unähnliche in denselben genau und sicher aufzufassen mit besonderer Leichtigkeit.

b) den Witz oder das Vermögen, die Aehnlichkeiten in den verschiedenen Dingen leicht zu entdecken.

c) den Tiefsinn oder die Kraft, einen Gegenstand bis in seinen Tiefen zu ergründen.

(Siehe den Artikel: Bildung der Urtheilskraft.)

3) Vernunft.

Erst durch den Verstand, (im weitern Sinn, das Vermögen Begriffe und Urtheile zu bilden), als eine höhere Erkenntnißkraft, wird der Mensch ein denkendes Wesen, er lernt sein Selbst von andern Dingen unterscheiden, wird sich seines Ichs bewußt und seine Thätigkeit ist rein geistige Thätigkeit, wenn ihm gleich die Sinnlichkeit die meisten Vorstellungen zuführt. Aber auch jene einzelne Begriffe und Urtheile, welche der Verstand und die Urtheilskraft bilden, können doch nur Bruchstücke von Erkenntniß abgeben, und höher steht dasjenige Seelenvermögen, welches sich über alle sinnlichen Wahrnehmungen erhebt, in das ganze Wissen vollkommene Einheit und Zusammenhang bringt und die Grundsätze feststellt, nach denen der Verstand entscheidet. Dieses Vermögen, das höchst erkennende im Menschen, ist die Vernunft. Sie ist Hauptkraft der Seele, ganz unabhängig von Sinnlichkeit, rein geistig gibt sie ihre Gesetze unbedingt und allgemein, stellt den Menschen an die Spitze aller irdischen Geschöpfe und verleiht ihm die wahre Würde. Durch Vernunft schließen wir vom Sichtbaren aufs Unsichtbare, von der Wirkung auf die Ursache, durch sie erheben wir uns ins Reich des Uebersinnlichen und werden des höchsten Glaubens, des Glaubens an Gott und eine ewige Fortdauer fähig.

(Siehe den Artikel Bildung der Vernunft).

Anmerkung. Ueberschauen wir diese abgehandelten Kräfte alle, welche zu den niedern und höhern Erkenntniß-Vermögen gerechnet werden, so zeigt sich

1) daß sie alle neben, mit und für einander wirken, nie vereinzelt stehen, sondern in steter Wechselwirkung zu einander. Eine führt der andern den Stoff zu, belebt und stärkt sie auf mittelbare oder unmittelbare Weise.

2) daß sie eine gewisse Ordnung und Stetigkeit befolgen, und einen Uebergang vom Sinnlichen ins Geistige vermitteln. Das Anschauungs-Vermögen macht den ersten Schritt zum Geistigen, in dem das Sichtbare dadurch zum Gedanken, zur Vorstellung wird. Nun erscheinen die Mittelkräfte, Gedächtniß, Einbildungskraft, die bereits den äußern Gegenstand nicht mehr unmittelbar, sondern mittelbar zur Vorstellung und zum Bilde vergeistigen und sie dem höherstehenden Verstand, der Urtheilskraft übergeben, welche diese sinn-

lichen Vorstellungen nun als Stoff zu freier geistiger Thätigkeit gebrauchen, indem sie aus ihrer Vergleichung die Begriffe und das Urtheil bilden. Haben diese Mittelkräfte, die als Organ der Vernunft angesehen werden können, ihre Functionen vollendet, so schließt die Vernunft aus dem bereits geistigen Produkt, dem Urtheil, noch weiter und bildet die höchsten reingeistigen Begriffe — Ideen: Gott und Unsterblichkeit.

B. Gefühlsvermögen.

Es ist die Fähigkeit, sich des innern Zustands bewußt zu werden. In der allgemeinen Bedeutung versteht man unter Gefühl die unmittelbare Wahrnehmung unseres Zustandes, sowohl dem Körper, als der Seele nach. Somit ergeben sich

a) Körperliche Gefühle.

Diese sind durch die Nerven als den Werkzeugen, durch welche die sinnlichen Eindrücke der Seele zugeführt werden, bedingt und theilen sich in das Gefühl der Lust und Unlust, je nach dem die Lebenskräfte in ungestörter und erhöhter Thätigkeit wirken, oder gestört und gehemmt werden.

b) Geistige.

Sie sind bedingt durch das Lebensgefühl und erscheinen in 3 Richtungen, als Gefühl

1) für das Wahre; 2) das Gute; 3) das Schöne.

1) Gefühl für das Wahre (logische). Der Mensch fühlt sich wohl, wenn er sich des Deutlichen, Gewissen und Wahren bewußt wird und umgekehrt unwohl bei dem Bewußtseyn des Irrthums, des Zweifels, der Undeutlichkeit seiner Vorstellungen. Hiezu kömmt noch der — von der Natur diesem Gefühl beigegebene — Trieb, der ihn auf dem Weg zum Wahren, von der Ungewißheit zur Gewißheit immer vorwärts treibt und aus diesem Wahrheits-Gefühl erklärt sich zugleich der Reiz des Neuen, welches Erweiterung in der Erkenntniß verspricht, so wie des Wunderbaren, welches zum Versuche treibt, die Schranken der Erkenntniß zu durchbrechen. (Siehe Bildung des Wahrheits-Gefühls).

2) Gefühl für das Gute (moralische).

Die Vernunft erklärt durch das von ihr ausgehende Sittengesetz, was gut oder böse sey. Nehmen wir nun Handlungen oder Gesinnungen bei uns oder andern wahr, die dem Sittengesetz entsprechen oder widersprechen, so betrachten wir sie mit Wohlgefallen oder Unlust

und dieses Gefühl ist das sittliche, das moralische. (Siehe Bildung des moralischen Gefühls).

3) Gefühl für das Schöne (ästhetische).

Es besteht in dem eigenthümlichen Wohlgefallen am Schönen und Erhabenen, so wie im Mißfallen am Häßlichen und Niedrigen. Wenn nun schon der Begriff des Schönen relativ ist, d. h. nicht unbedingt ein Gegenstand schön oder häßlich genannt werden kann, da hier allein das individuelle Gefühl nach innern unerkannten Gesetzen entscheidet, so findet sich doch wenigstens im Allgemeinen das Schönheits-Gefühl in der unverdorbenen Natur, überall nur da wohlthuend angesprochen, wo sich eine natürlich harmonische Verbindung und Beziehung aller Theile zum Ganzen (Harmonie und Symmetrie) vorfindet, sey es nun an Gegenden, Gemälden, Geschöpfen oder Handlungen. (Siehe Bildung des ästhetischen Gefühls).

Der Schlußpunkt dieser drei Richtungen des Gefühlsvermögens ist das

religiöse Gefühl

oder die Richtung des reinen Menschensinnes auf die Urquelle und das Urbild Alles Wahren, Guten und Schönen, auf Gott, das Gefühl der Verehrung Gottes.

Die ersten Spuren finden sich in den Regungen und dem Erwachen des Gewissenstriebs. Da vernimmt das Kind ein geheimes Billigen und Mißbilligen, Anklage und Entschuldigung in seinem Herzen; später fühlt es das Bedürfniß, den letzten Urheber dieser Einrichtung, die Hand dessen aufzusuchen, der das Gesetz in seiner Brust geschrieben. Wie nun die Erziehung zur Religion der letzte Zweck aller Erziehung ist, so muß auch die Bildung des religiösen Zweckes das letzte Ziel aller Gefühlsbildung seyn. (Siehe Bildung des religiösen Gefühls).

C. Begehrungs-Vermögen.

Es ist das Vermögen nach dem zu verlangen, zu streben, was unsern Vorstellungen und Gefühlen angenehm ist. Verschieden nach der Erkenntnißquelle des Angenehmen und Unangenehmen, welche entweder die Sinne oder die Vernunft seyn kann, unterscheidet man ein niederes, sinnliches oder ein höheres vernünftiges Begehrungs-Vermögen. Jenes folgt gewissen eingepflanzten Trieben, Neigungen, angenehmen Gefühlen und sinnlichen Vorstellungen, wobei es den Verstand nur in so fern anwendet, um die Mittel zur Befriedigung dieser Triebe ausfindig zu machen; — dieses die Willensfreiheit

wählt und handelt nur frei nach den Gesetzen der Vernunft, indem es auch das Unangenehme nicht verschmäht, so bald es die Vernunft zu wählen gebietet.

Müßte also der Mensch diesen seinen Trieben folgen, so würde er nur wenig vor dem Thiere voraus haben, das, ohne widerstehen zu können, seinen Trieben folgen muß. Allein er muß nicht; er kann sogar das den Forderungen seiner Triebe Entgegengesetzte thun — er hat einen freien Willen und gerade auf diesem Vermögen zu wählen beruht der Vorzug des menschlichen Begehrens. Aber ein bloß blindes Wählen wäre wieder kein vernünftiges Wollen, sondern dieses richtet sich nach Gesetzen, die in der vernünftigen Natur des Menschen liegen. Dieses Gesetz, nach welchem sich der Wille überall richten soll und welches uns sagt, was Recht oder Unrecht ist, nennen wir das Sittengesetz.

(Siehe Bildung dieses Vermögens).

Das Begehrungs-Vermögen theilt sich somit ein in

I. ein niederes
   a) niedere Triebe,
   b) höhere Triebe.

II. ein höheres. Willensfreiheit.

(Siehe den Artikel: Bildung der Triebe und Bildung des sittlichen Charakters, welcher in der Anwendung der Willensfreiheit nach den Forderungen des Sittengesetzes besteht).

Schluß.

Zusammenhang aller Kräfte.

Die nach ihren Eigenthümlichkeiten bisher getrennt aufgeführten menschlichen Seelenkräfte stehen hinsichtlich ihres Seyns und Wirkens in der engsten Verbindung mit einander und im schönsten Zusammenhang.

Je mehr sich die Erkenntniß-Kräfte bilden, desto mehr entsteht Lust am Wahren, desto reger wird der Trieb zum Wissen und Erkennen. Bei der Ausbildung des Gefühls-Vermögens empfängt dasselbe eben so viel von einem gebildeten Erkenntniß-Vermögen, als es auf dasselbe rückwirkend ihm wiedergiebt. Zugleich erzeugt sich das Streben, das zu realisiren, woran die Seele Lust empfindet. Das Gefühl erregt daher auch die darauf sich beziehenden Triebe. Endlich findet gar keine Bildung des Willens statt, wenn nicht unter der Gesetzgebung der Vernunft und unter dem Einfluß der Gefühle.

Der Lehrer hat darauf zu achten, daß die übereinstimmende gleich-

mäßige Thätigkeit nie gestört, und sämmtliche Kräfte in schönster Harmonie ausgebildet werden; denn alle sind nur Zweige eines Stammes und soll dieser grünen und Früchte bringen, so dürfen auch die einzelnen Zweige nicht vernachläßigt werden. Keines dieser Vermögen darf also auf Kosten des andern gebildet und gestärkt werden, denn, wenn z. B. das Erkenntniß-Vermögen vorzugsweise kultivirt wird, so werden freilich einzelne Gefühle und Triebe, wie das Gefühl fürs Wahre, der Trieb zum Wissen, aufgeregt, allein desto weniger Bildung erhalten dann die übrigen Gefühle und Triebe — und es erhellt hieraus, daß eine solche einseitige Bildung höchst zerstörend für die Gesammtbildung seyn müße.

Der letzte Zielpunkt endlich, in welchem alle 3 Hauptkräfte sich zu vereinigen haben, ist das höchste Geistige, die Religion.

Selbstliebe, (Trieb der, dessen Bildung). Der Trieb zur Selbstliebe oder zum Wohlseyn ist am frühsten thätig und äußert sich in dem Streben, in einem angenehmen Zustand zu beharren. Schon in den ersten Lebensmonaten gibt das Kind durch Lächeln oder Schreien seine Freude oder Widerwillen zu erkennen, und in allem spätern Thun oder Streben äußert sich dieser Trieb. Man sieht leicht, welch wichtige Tendenz er hat, nämlich die, den Menschen für Alles, was ihn zu seiner Veredlung, zu seiner zeitlichen und ewigen Glückseligkeit führen kann, in Thätigkeit zu setzen. Ohne richtige Leitung würde jedoch dieser Trieb später sehr verderblich werden, und zur Scheu gegen alle ernste Beschäftigungen, Anstrengung, Beschwerden, wie sie Beruf und Leben mit sich bringen, verleiten und erst wenn uns die geistige Glückseligkeit mehr anspricht, als die sinnliche, nimmt dieser Trieb die bessere Richtung. Der Erzieher suche deßhalb dem Kind bald begreiflich zu machen, daß das wahre Wohlseyn nicht in sinnlicher Behaglichkeit, sondern in stets nützlicher Thätigkeit seinen Grund habe, daß sinnliche Genüsse nicht das einzige Ziel unseres Strebens seyen, sondern dem Menschen nur zur Erholung von anstrengender Arbeit dienen sollen, daß sie also nur Mittel für höhere Zwecke seyen.

Wo dieser Trieb zur Selbstliebe, zum eigenen Wohlseyn zu stark wirkt, da unterdrückt er die wohlwollenden Triebe — wird Selbstsucht und in Beziehung auf irdische Güter Eigennutz — wo er zu schwach wirkt, da entsteht Stumpfsinn und Fühllosigkeit.

Auch der Trieb nach Freude steht mit ihm in der engsten Verbindung und man unterdrücke den natürlichen Frohsinn des Kindes

nicht, der im Lebensgefühl begründet ist, sondern erhalte und nähre ihn vielmehr durch alle erlaubten Mittel, damit jedes Gute leichter und kräftiger in dem Kinde emporkomme, die Seele guten Eindrücken offen bleibe, Willigkeit zum Gehorsam und Kraft zur Selbstbehauptung erhalten werde.

Singen, siehe Gesangunterricht.

Sittenbücher. Sittenbücher sind, gehörig eingerichtet, geführt und benützt ein sehr zweckmäßiges Disciplin-Mittel, das in keiner Schule fehlen sollte. Man führe sie geordnet nach folgenden Rubriken: 1) Schulversäumnisse. 2) Zuspätkommen. 3) Nicht gelieferte Arbeiten. 4) Vernachläßigte Arbeiten. 5) Nicht memorirte Aufgaben. 6) Störungen des Unterrichts. 7) Verletzung der Ordnung, Vergessen von Büchern u. s. w. 8) Besondere Vergehen.

Sittenclassen sind, sie mögen eingerichtet seyn, wie sie wollen, ein ganz verkehrtes, schädliches und deßhalb verwerfliches Disciplinar-Mittel.

Sittengesetz. Dasjenige Gesetz der Vernunft, welches die Freiheit vernünftiger Wesen auf Bedingungen einschränkt und nach welchem sich der menschliche Wille überall richten soll, das uns sagt, was recht oder unrecht sey, was wir zu thun und zu lassen haben — nennen wir Sittengesetz. Es gebietet solche Einschränkungen unsers freien Willens, durch die es möglich wird, daß der Wille des Einzelnen als der allgemeine Wille betrachtet werden kann z. B. das Gebot: du sollst dich nicht rächen ist eine nothwendige Bedingung, unter welchen allein es möglich ist, daß die Freiheit des einzelnen Menschen mit der Freiheit jedes anderen bestehen kann, ohne daß die eine die andere aufhebt. Was nun der vernünftige Mensch unter einer solchen Einschränkung wollen kann und darf, das ihm die Leute thun sollen, das ist er verbunden, ihnen auch zu thun; da hingegen verbietet es jeden Gebrauch der Freiheit, welcher allgemein gedacht, die Freiheit selbst vernichten würde. Wollte man sagen: nach dieser Bestimmung ist ja doch der Wille nicht frei, weil er nicht thun kann, was er will! — so ist die Antwort: darin besteht auch die Freiheit des Willens nicht. Ganz gesetzlos frei ist kein einziges Geschöpf. Absolute Freiheit hat nur die Gottheit, dem die Vernunft keine Gesetze zu geben nöthig hat, weil ihr Wille und ihre Vernunft Eins sind, so daß daher auch der Wille der Gottheit keine Einschränkungen bedarf. Jedes Geschöpf steht entweder unter den Gesetzen der Natur und

folgt ihnen blindlings, wie das Thier oder unter den Einschränkungen, die ihm die Vernunft vorschreibt. Diese Fähigkeit nun, durch Vernunft gleichsam der Dollmetscher der Gesetze der Natur zu seyn, indem sie die Fälle vorschreibt, in welchen diese Gesetze anwendbar oder nicht sind, das ist die wahre moralische Freiheit. Das Gesetz der Natur z. B. sagt: iß alles, was zur Nahrung deines Körpers dienen kann. Die Vernunft sagt: dieses Gesetz ist nur anwendbar auf den Zustand der Gesundheit; wenn du krank bist, mußt du manches weglassen, was dir sonst wohl dienlich wäre. — Das Sittengesetz, das unsere Richtschnur im Denken und Handeln seyn soll, ist aber nicht bloß ein vernünftiges Gesetz, sondern zugleich auch die Stimme des Unsichtbaren, es ist göttliches Gesetz, und wer diesem Gesetz der Sittlichkeit gemäß, all sein Denken, Wollen und Handeln einzurichten sucht, dem schreibt man einen sittlichen Charakter zu.

Sittlicher Charakter, Bildung. Der Mensch besitzt eine Willensfreiheit, und ist nicht gezwungen, bloß seinen Trieben zu folgen; er hängt in seinen Entschließungen nur von seiner Erkenntniß ab und hat die Kraft, alle Vorstellungen, welche sein Handeln gegen sein Wollen bestimmen könnten, abzuweisen. Um jedoch als ein vernünftiges Wesen bei seiner Wahl richtig zu gehen, (da ein blindes Wählen kein Wollen wäre, das einem vernünftigen Wesen geziemte) muß er sich nach den Gesetzen richten, die in seiner vernünftigen Natur liegen. Unbeschadet seiner Freiheit, hat er also doch seinen Willen nach diesen Gesetzen zu bestimmen, welche ihm sagen, was recht oder unrecht sey und welche das Sittengesetz heißen. Sucht nun der Mensch dem Sittengesetz gemäß all sein Denken, Wollen und Handeln einzurichten, und ohne Unterlaß nach Veredlung zu streben, so schreiben wir ihm einen sittlichen Charakter zu.

Dieser wird gebildet: 1) durch Gewöhnungen zu verschiedenen Tugenden; 2) durch Benützung eines sittlichen Umgangs und Beispiels; 3) durch Beseitigung jedes Hindernißes dieser Bildung (moral. Heilkunde); 4) durch religiöse Erziehung. (Siehe diese Artikel.)

Sittlicher Umgang und Beispiel ist ein Hauptmittel zur Beförderung der sittlichen Erziehung (siehe sittl. Charakter). Da sich in der kindlichen Seele Alles wiederspiegelt, was dieselbe umgibt, so hat die Umgebung den größten Antheil an der moralischen Bildung des Kindes. Ja die Gewalt des Beispiels und die Macht des Nachahmungstriebes verleitet den Unmündigen, selbst gegen die

natürliche Neigung zu handeln. Darum würden gewiß die Menschen weit länger unverdorben bleiben, das sittliche Gute würde mithin an Stärke gewinnen, künftigen bösen Eindrücken zu widerstehen, wenn es möglich wäre, die Kinder überall mit Beispielen des Guten und Schönen zu umgeben und sie dem verderblichen Umgang mit Bösen zu entziehen. Vermag man auch bei der sorgfältigsten Verwahrung nicht, dieselben gegen alle Versuchungen zum Bösen zu sichern, so wird doch die im Guten erstarkte Kraft denselben glücklicher wiederstehen, als wenn der stete Kampf dieselbe ermüdet und geschwächt hat.

Schon die Nähe des Guten, wie des Schlechten und Niedrigen, hat einen wie wohl unvermerkten Einfluß. Ideen erwachen, die nie erwacht wären. Neigungen regen sich, die immer geschlummert hätten; Reitze entstehen, die man nicht kannte. Besonders im Schulleben, in dem Verein vieler Kinder, zeigt sich recht deutlich die Macht des Beispiels. Fehler, von denen kein Beispiel in der Schule zu treffen ist, verlieren sich schnell an den Zöglingen, weil sie den herrschenden Ton schnell annehmen und handeln lernen, wie sie es von Andern sehen; und dieser Einfluß des Beispiels behält auf die ganze Zeit des Lebens seine Kraft, bald bessernd, bald verderbend und ist um so wichtiger, je unmerklicher er ist.

Um die Kraft des Beispiels in der sittlichen Erziehung zu benützen, beobachte man folgende Winke: 1) der Eindruck auf das Gemüth ist um so tiefer, je vielfältiger und unmittelbarer das Edle darauf wirkt, daher die Gewalt der Anschauung im Leben und Umgang vor derjenigen des Erzählens und Lesens. 2) das Beispiel wirkt kräftiger, wenn der Geist dasselbe mit Freiheit betrachten und darüber selbstthätig nachdenken kann; daher wecke man die Selbstbetrachtung, und schwäche dieselbe nicht durch stetes Vordemonstriren, Hinweisen und Lehren. 3) Man berücksichtige die Stufe der Bildung des Kindes, damit nicht theils das Vortreffliche, über ihre Einsicht Erhabene, verloren gehe, theils das Unwürdige und Schändliche den Frieden kindlicher Unschuld störe. 4) Man hüte sich vor dem Zuviel, denn ein zu häufiger Gebrauch von Beispielen stört die eigene Beobachtung und Selbstständigkeit. — Daß die Kraft des lebendigen Beispiels sich vorzugsweise in der häuslichen Erziehung kund gebe, lehrt zur Genüge die Erfahrung; leider zeigt sie sich sehr oft von der verderblichsten Seite, weil nicht sowohl wahre Schlechtigkeit der Eltern und übrigen Hausgenossen, als vielmehr oft nur die Unvorsichtigkeit im Vermeiden bösen Scheins die Nachahmung der aufmerksamen Kleinen auf Abwege

führt. Darum hat auch der Volkslehrer weit häufiger gegen den Einfluß böser Beispiele zu wirken, als für die Nachahmung der guten, um so mehr, da es eine alte Thatsache ist, daß böse Beispiele viel ansteckender und wirksamer sind, als gute, und daß oft Ein Kind durch seine Unarten in kurzer Zeit mehr verdirbt, als das sorgliche Mühen des Lehrers in längerer Frist wieder gut machen kann. Der Lehrer, welcher mit seinen Schülern und ihrem Charakter genau bekannt seyn soll, hat deßhalb die Schlechten derselben so viel möglich unschädlich zu machen und es fällt der verderbliche Einfluß des bösen Beispiels einzelner Schulkinder immer hauptsächlich ihm zur Last. Er arbeite darum besonders dahin, daß die Mehrzahl in der Schule sich durch Gehorsam, Lernbegierde und sittliches Betragen überhaupt auszeichnen, damit durch sie ein edler Gemeingeist in der Schule herrschend werde, welcher den Einfluß der wenigen Schlechten vermindert, sie selbst aber durch den Anblick des lobenswerthen Handelns anderer gebessert werden. Ein solcher sittlicher Geist, der in die Schule gehaucht wird, wirkt mehr, als alle Ermahnungen und Belehrungen, die gewöhnlich nur tauben Ohren gepredigt werden, eben wegen der Gewalt der Nachahmung und äußert seinen wohlthätigen Einfluß besonders auf die Neueingetretenen. — Schwieriger ist es, auch außer der Schule dem Verderben böser Beispiele zu steuern, weil da der Lehrer nicht Beobachter und Augenzeuge des Thuns seiner Schüler seyn kann. Indessen ist es ihm doch möglich, besonders auf dem Land und in kleinen Städten, wenigstens Etwas dafür zu thun. —

Sitzordnung. Die Ordnung nach Classen reicht zu einem gedeihlichen Unterricht noch nicht hin, und es kömmt sehr viel auf die Ordnung an, in welcher die Kinder sitzen.

Daß, wo beide Geschlechter in einer Schule gemeinschaftlich den Unterricht haben, diese getrennt sitzen müssen, versteht sich von selbst — aber auch die Klassen dürfen nicht vermischt werden, weil sie der Lehrer bei dem unmittelbaren Unterricht, den er jeder Classe besonders giebt, nothwendig beisammen haben muß. Jede Klasse hat nun entweder ihre eigene Tische, aber sie nimmt durch die ganze Reihe der Subsellien an jeder derselben die gleichen hinter einander liegenden Sitze ein. Damit aber der Lehrer seine fähigen Schüler wie seine Unfähigeren leicht übersehen könne, und der Schwächere durch den Stärkern unterstützt werde, so setze er nach Denzels Vorschlag neben jedes Unfähigere ein Fähigeres aus derselben Classe, welches nachhilft und des Lehrers Anordnungen in Vollzug setzt. Diese Einrichtung kann

so getroffen werden, daß der Lehrer, wenn er es für nöthig hält, eben so leicht alle Fähigeren als Unfähigeren, und eben so auf einen Ruf die erste oder zweite Abtheilung heraustreten lassen und sie stehend unterrichten kann. Gegen einen Hauptfehler der bestehenden Lokationen hat man besonders zu warnen, und dieser besteht darin, daß die Lehrer ihre besseren Schüler sich selbst so nahe, als möglich rücken, natürlich weil sie an diesen die meiste Freude haben, und ihnen deßhalb auch die größte Aufmerksamkeit widmen. Allein eine solche Sitzordnung hat keine andere Folge, als daß sich der Unfleiß besser verbergen kann, und daß gerade diejenigen, die stets angetrieben werden müssen, bald wissentlich, bald unwissentlich von dem Lehrer vernachlässigt werden. Die hintern Plätze sind die eigentlichen Ehrenplätze, wie Zeller richtig bemerkt, denn denjenigen, welchen man sie anweist, giebt man dadurch zu verstehen, daß man das Vertrauen in sie setze, sie erfüllen auch ohne nähere Aufsicht ihre Pflicht.

Sokratische Lehrart. Die Sokratische Lehrart ist diejenige Form des Unterrichts, welche dialogisch (in fragender und antwortender Form) dem Schüler die erst mitzutheilenden Begriffe so abzufragen sucht, daß es scheint, als sey dieser schon vor der Mittheilung im Besitze derselben gewesen, während er nur die Bedingungen dazu in sich hatte. Sie hat demnach Aehnlichkeit mit der katechetischen Lehrform, und ist deßhalb auch häufig mit derselben verwechselt worden, unterscheidet sich aber wesentlich von derselben dadurch, daß erstere nur die schon vorhandenen Begriffe und Erkenntnisse durch Fragen aus dem Schüler herauszuentwickeln sucht, letztere aber, wie gesagt, neue Ideen so entwickeln will, als wären sie schon vorher in dem Schüler gelegen.

Die sokratische Lehrform hat bekanntlich ihren Namen von Sokrates, jenem 400 vor Christo lebenden, griechischen Weltweisen, der bei seinen Gesprächen mit seinen erwachsenen Schülern diese Unterrichtsform mit großem Erfolge anwendete. Mehrere dieser seiner Dialoge sind uns in den Schriften seines Schülers, des Philosophen Plato aufbewahrt. Weil Sokrates diese seine Lehrkunst selbst mit der Hebammenkunst verglich, welche seine Mutter ausübte, und weil eine Hebamme im Griechischen maea, und das Hebammengeschäft treiben maeeuein heißt, so hat man diese Lehrform die mäeutische genannt.

Mit nicht sehr großem Erfolge möchte diese sokratische Methode in Volksschulen angewendet werden, und ihre Anwendung hier nur

allzugroßen Schwierigkeiten unterliegen, so zweckmäßig sie für einen Sokrates war, der erwachsene Männer vor sich hatte, in deren Geist er schon eine verhältnißmäßige Menge von Begriffen vorfand, die er nur zu läutern und zu ordnen sich bemühte.

Daher muß dann auch die sokratische Lehrform, wenn sie je in Schulen angewendet werden will, anders, dem Bedürfnisse und geistigen Bildungsgrade der Schule angemessen modifizirt werden. Ihr Wesen besteht dann nicht bloß in Fragen und Antworten, und ihre Anwendung nicht in der dem Sokrates ganz eigenen Ironie, auch nicht bloß in der Nachahmung der Kunst, die er besaß, seine Schüler mit ihren eigenen Worten zu schlagen, und unter dem Schein, sich belehren zu lassen, sie durch ihre eigenen Aussprüche zu überführen. Er hatte es ja, wie gesagt, mit Männern zu thun, und nahm einen Gang mit ihnen, der für die noch ungebildete Jugend nichts taugt; er hatte oft Sophisten, oder deren Grundsätze und Behauptungen zu bestreiten, die er in ihrer Blöße darstellen wollte; er hatte oft die Absicht, seine Mitbürger, die Athenienser, von der Falschheit allgemeiner und durch die Zeit geheiligter Vorurtheile zu überzeugen; aber aus Behutsamkeit schlug er einen solchen Weg ein, daß er mehr Belehrung zu suchen, als zu geben scheinen mußte, und seine Zuhörer mehr ihre eigenen Ideen zu entwickeln, und die Wahrheit selbst zu finden, als von ihm unterrichtet zu werden schienen.

Mit der Schuljugend aber muß man offenbar offener und einfacher zu Werke gehen, bei ihr sind kluge Behutsamkeit und Künste nicht nothwendig; sie ist noch nicht fähig, gleich gebildeten Männern, Ideen dadurch aus sich selbst herauszuentwickeln, daß der Lehrer unmerklich darauf hinleitet. Nur die sokratische Kunst sollen sich alle Jugendlehrer zu eigen machen, die eigenen Ideen ihrer Schüler hervorzulocken, sie herauszufragen, mit ihnen gemeinschaftlich zu entwickeln und zu berichtigen, ihre Seelen immer so viel mitforschen und mitarbeiten zu lassen, als sie nur können; und jede Lage, jede vorhergehende Kenntniß derselben, jede in ihrem Gesichtskreise liegende Veranlassung und Reitzung dazu zu nützen. Und das ist dann die zweckmäßigste Modifikation der sokratischen Methode für die Schule, wenn die eigenen Erklärungen und Entwicklungen des Lehrers mit Fragen und Antworten, mit Aufsuchung und Anwendung auf ähnliche Fälle, mit gelegenheitlich sich darbietenden Einwürfen und Bedenklichkeiten, mit Auflösung und Berichtigung halbwahrer Antworten u. s. w. abwechseln. Ein verständiger Lehrer wird alle Aeußerungen seiner Schü-

ler zu diesem Behufe anzuwenden wissen, daß jeder nach seiner Fähigkeit und Einsicht an dem Stoffe einer solchen Unterredung Theil nehmen, und seinen, wenn auch geringen Beitrag dazu liefern kann. Daß dieß nicht tumultuarisch geschehen dürfe, versteht sich von selbst. Der Eine bringt ein Beispiel an, der Andere zeigt den Unterschied des vorhandenen Gegenstandes von einem andern; der Andere löst eine gegebene Frage anders, vielleicht besser, auf; der Andere macht eine Einwendung u. s. w. Dann ist der Unterricht im rechten Gange; jedes Ohr wird aufmerksam, jeder Verstand ist lebendig; jede Geistesthätigkeit geräth in Bewegung: der Lehrer darf nicht mehr Aufmerksamkeit fordern, sie ist schon da; er spricht nur mit dem Verstande seiner Schüler, er kommt recht in ihre Fassung hinein, er denkt mit ihnen fort, und es ist unglaublich, wie froh die jugendlichen Seelen horchen, wie geschäftig ihr Geist wird, und wie sehr sie zum Denken und Nachsinnen gebildet und zugleich auch zum Fleiß und Eifer gereitzt werden.

Sonntagsschulen. Sie sind schon als Wiederholungsschulen eine große Wohlthat für die aus der niedern Schule ausgetretenen Schüler, welche in Dienste und zu Handwerken übergehen, und nachher keine Gelegenheit mehr haben, sich fortzubilden, oder auch nur das, was sie gelernt haben, vor dem Vergessen zu schützen. (Werden sie in größern Städten zu wirklichen Handwerksschulen ausgebildet, so fallen sie mit der Realschule zusammen.) Die Unterrichtsgegenstände ergeben sich aus dem Zweck der Sonntagsschule, welche theils wiederholen, theils auf dem gegebenen Schulunterricht weiter bauen soll und deßhalb mancherlei Materien hier für Reifere mitzutheilen hat. Es werden demnach in der Sonntagsschule folgende Lehrgegenstände betrieben werden müssen

1) Religion und Moral. Auch Wiederholung des früher memorirten religiösen Stoffes.

2) Leseübungen theils des Drucks, theils des Geschriebenen;

3) Schreibübungen, und zwar

a) Schönschreiben nach Vorschriften, die lauter solche Materien enthalten, welche für das Volk überhaupt zweckmäßig sind. Die Schüler sollen sich auf diese Weise einen Vorrath von nützlichen Kenntnissen erwerben und die Materien in eigene Hefte eintragen.

b) Rechtschreiben. Durch weitere Erklärung der Regeln der Orthographie.

c) Stylübungen durch Diktiren und eigenes Abfassen von Briefen, Bittschriften, öffentliche Anzeigen, Quittungen u. s. w.

4) Rechnen, sowohl mit Ziffern, als aus dem Kopf. Besonders Haus- und Handwerksrechnungen.

5) Uebungen im Singen, sowohl der Kirchenlieder, als sittlicher Volkslieder.

6) Vortrag von gemeinnützigen Kenntnissen, Wiederholung oder Ergänzung des Wichtigsten aus der Naturkunde, Erdbeschreibung, Gesundheitslehre, Gesetzkunde u. s. w.

Sprachlehre.

I. Nothwendigkeit des Sprachunterrichts.

Die Nothwendigkeit eines gründlichen und geordneten Sprachunterrichts auch für die Volksschule ergiebt sich aus dem innigen und naturgemäßen Zusammenhange des Sprachvermögens mit der intellektuellen Bildung des Menschen, insoferne Sprachbildung als die Grundlage aller Verstandesbildung zu betrachten ist. Ehe Kinder nicht sprechen und ihre Muttersprache gut verstehen, kann man in keinem Zweige des Unterrichts etwas leisten; und dieß lernen Kinder nicht so ganz von selbst, als man gewöhnlich glaubt. Es läßt sich zwar keineswegs ganz in Abrede stellen, daß richtiges Schreiben und Sprechen der Muttersprache, ja sogar ein feines Gefühl für das Sprachgemäße und Sprachwidrige, theils durch Selbstentwicklung der Sprachgesetze, in so fern sie in der Natur und Form unseres Denkvermögens gegründet sind, theils durch die bildende Kraft des Umgangs erworben werden können, immer aber geschieht dieß nur in seltenen Fällen und ohne klares Bewußtseyn der Gesetze, die zum Eigenthümlichen jeder Sprache gehören, und somit geht auch das Geistbildende des Sprachunterrichts verloren. Man achte nur auf die Erwachsenen, wie selten sie sich, wenn sie keinen eigentlichen Unterricht in der Sprache genossen haben, bestimmt und deutlich auszudrücken wissen, wie sie viele, eben nicht sehr seltene Wörter und Redensarten, ihre Bedeutung, ihren Gebrauch und ihre Verbindung falsch verstehen und falsch anwenden, und wie wenig sie im Stande sind, den Sinn einiger zusammenhängender Sätze gehörig zu fassen. Dieß ist aber bei Kindern noch weit häufiger der Fall; sie fühlen ihre Unbeholfenheit, und scheuen sich daher mit Menschen zu sprechen, deren Unterhaltung für sie bildend werden könnte; ihr Inneres spricht sich nicht aus, entwickelt sich nicht, sie verstehen den Lehrer oft falsch, oft gar nicht, und werden daher unachtsam und gleichgiltig gegen den Unterricht. Es ist ferner der Sprachunterricht in der Volksschule um so nothwendiger, weil es hier nur wenige Mittel giebt, Geist und Sprachvermögen

harmonisch zu bilden, und weil ohne Ausbildung des letztern sich keine Fortschritte in irgend einem Lehrfache denken lassen. Jedoch sind diesem Unterrichte in der Volksschule gewisse Gränzen gesteckt, welche derselbe nicht überschreiten darf, und welche sich aus dem Begriffe der Volksschule selbst, so wie aus den nachher darzustellenden Zwecken dieses Unterrichts für die Volksschule von selbst ergeben. Denn da die Volksschule Entwicklung und Bildung der Menschenkraft will, und die nöthigsten Kenntnisse des gewöhnlichen Lebens zum Zweck hat, so muß von diesem Unterricht hier alles ausgeschlossen bleiben, was in das Gebiet der eigentlichen Sprachforschung gehört; gelehrt aber muß werden, was zum guten Verstehen, Reden und Schreiben unserer Sprache gehört und dient.

Bisher ist dieser Zweig des Unterrichts in vielen Volksschulen, besonders auf dem Lande, auf eine unverantwortliche Weise vernachläßigt worden, wovon der Hauptgrund der seyn mag, daß es allerdings noch manche Lehrer giebt, denen es entweder selbst an der nöthigen Gründlichkeit der Sprachkenntnisse, oder an dem guten Willen fehlt, diese, nicht leichte, Last auf sich zu nehmen.

II. Zweck des Sprachunterrichts.

Der Zweck des Sprachunterrichts in der Volksschule ist ein doppelter, indem theils Fertigkeiten und Leistungen in der Sprache, theils die allgemeine Bildung dadurch befördert werden soll, d. h. die Zwecke sind theils materiell, theils formell, welche übrigens stets miteinander verbunden werden müssen.

A) Die materiellen Zwecke des Sprachunterrichts sind folgende: 1) der nächste und unmittelbare Zweck des Unterrichts der Muttersprache in der Volksschule ist der, daß jedes Kind seine Gedanken richtig niederschreiben lerne. Diese Fähigkeit wird in neuerer Zeit von jeder ordentlichen Schule gefordert. Jedes Kind soll also die Regeln der Rechtschreibkunst praktisch erlernt haben, d. h. nicht gerade die Regeln herzusagen, sondern auch anzuwenden, fehlerfrei zu schreiben, und seine Gedanken in richtigen Sätzen und einfachem Zusammenhange, klar und deutlich darzustellen wissen. Dahin gehört also die Fertigkeit, Briefe, Erzählungen, Beschreibungen u. s. w. fertigen zu können. 2) ein zweiter, höherer, materieller Zweck des Sprachunterrichts ist der, daß das Kind die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lernen, und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte richtiger zu verstehen und selbst richtiger und mit höherem Bewußtseyn zu sprechen.

Um die Schüler so weit zu bringen, daß sie keine groben Verstöße gegen die Orthographie begehen, dazu reichen wenige Sätze aus der Formenlehre und aus der Syntax der Sprache hin. Denn das Rechtschreiben beruht mehr auf Nachahmung, als auf einem klaren Erkennen des Regelgerechten, und wird daher durch Uebung von selbst gewonnen. Sonach lehrt man zuerst das Formelle oder Aeußerliche der Sprache, Wortarten, Sylben (Stammsylben, Ableitungssylben, Biegungssylben) Laut, Deklinations- und Conjugationsformen, einfache Wortverbindungen, dann Satzformen und die Arten der Sätze nach verschiedenen Gesichtspunkten u. s. f. Das Wort ist eine Einheit von Laut und Begriff, darum bleibt man bei dem vorliegenden Sprachunterricht nicht bei der Betrachtung des Aeußern stehen, sondern man erforscht das Innere. Dadurch kommen zu jenen äußern Kenntnissen innere hinzu, durch welche das äußere Wissen erst recht anschaulich und bildend wird.

B. Die formellen Zwecke des Sprachunterrichts.

Das Meiste was über die formellen Zwecke des Sprachunterrichts gesagt werden kann, ist eben unter Nro. 2 angedeutet worden, insofern der innere Gehalt der Sprachformen ins Auge gefaßt, und der durch die Aufnahme von Begriffen und Vorstellungen entstehende Gewinn ein materieller genannt wurde. Unläugbar trägt aber ein guter Sprachunterricht außerordentlich viel auch zur allgemeinen Bildung des Menschen bei, denn ohne das Wort oder die Sprache, welche den ganzen Vorstellungskreis eines Volkes unmittelbar in sich begreift, ist eine sichere Auffassung und Darstellung der Gedanken, ein helles Verständniß der Welt, des eigenen und des fremden Geistes, gar nicht möglich, und somit der Sprachunterricht das allgemeinste, umfassendste formale Bildungsmittel des jugendlichen Geistes.

III. Methode des Sprachunterrichts.

Die ersten Anfänge der Erlernung der Muttersprache ziehen sich in das geheimnißvolle Dunkel des Lebens der ersten Jahre zurück. So wie die Sinne sich zur Aufnahme äußerer Wahrnehmungen mehr und mehr öffnen, ahmt der junge im Werden begriffene Mensch im zweiten Jahre seines Lebens einzelne Lautgebilde und Worte nach, die sein Ohr vom Munde der Mutter vernimmt, und damit hat die Entwicklung des für geistige Bildung unendlich wichtigen Sprachprozesses begonnen. Bald lernt das gut organisirte und freundlich angesprochene Kind eine Menge von Worten und kleinen Sätzen, und die Freude an der Darstellung der innern Welt wird oft so groß, daß

das Kind eigene Worte bildet. Die Erlernung der Mutterſprache geſchieht alſo mit dunklem Bewußtſeyn, in inſtinktartiger Nachahmung, bis zum vollkommen geläufigen Sprechen über alle gewonnenen Vorſtellungen. Da aber dieſe Fähigkeit bei dem Kinde in der Zeit, da es in die Volksſchule eintritt, noch nicht vollkommen entwickelt ſeyn kann, ſo iſt das beſte, womit der Sprachunterricht beginnen muß, A) der Sprechunterricht oder die Sprechlehre. Denn wenn Kinder nicht eher belehrbar ſind, als bis ſie ſelbſt ſprechen können, ſo muß es das erſte Geſchäft des Lehrers ſeyn, ſie belehrbar zu machen; indem er ſonſt bei ihnen zu keinem Zweck gelangen konnte. Daher müſſen ſie vor Allem geübt werden in einer richtigen, reinen Ausſprache und in Ausbildung der Sprachwerkzeuge. *)

Um nun bei der Sprechlehre elementariſch zu verfahren, gehe man von der Zergliederung der Sprache aus. Sie beſteht aus Wörtern, jedes Wort aus einer oder mehreren Sylben, jede Sylbe aus einzelnen Lauten. Laute ſind hörbare Ausdrücke der einfachen, einzelnen Beſtandtheile der Sprache, deren ſichtbare Zeichen Buchſtaben heißen. Man lehre daher die Kinder zuerſt die Laute rein und deutlich angeben. Auch kann man hiebei noch beſondere Uebungen anſtellen, indem man den Kindern mehrere einzelne Laute deutlich vorſpricht, und ſie von ihnen vollkommen richtig nachſprechen läßt. Die hier zu beobachtende Stufenfolge, bei der man auf jeder Stufe ja nicht zu ſehr eilen muß, iſt folgende:

a) die Grundlaute und Grundſylben;

b) die Mitlaute, zuerſt die einfachen, dann die zuſammengeſetzten, und beide nach der Sprachlehre, wobei man beſonders auf die tonverwandten aufmerkſam machen muß.

c) Grundlaute mit Mitlauten zu einfachen Sylben verbunden.

d) Nun werden Wörter, erſt kurze, einſylbige, leicht ſprechbare, dann mehrſylbige deutlich vor- und nachgeſprochen.

e) Kurze Sätze, namentlich Hauptwörter mit Beiwörter verbunden, z. B. die Tafel iſt ſchwarz, die Kugel iſt rund u. ſ. w. Der

*) Dieſer Zweig des Jugendunterrichts fehlte bisher faſt gänzlich in den Volksſchulen; man überließ ihn ganz der häuslichen Erziehung, die aber wenig oder nichts, wenigſtens nichts mit Zweck und Plan in demſelben leiſtete. Wie wichtig aber dieſer Unterricht ſey, beſonders da, wo ein von der hochdeutſchen Mundart ganz abweichender Dialekt herrſcht, bedarf kaum einer Erinnerung. In neuerer Zeit haben ſich zwar Mehrere gefunden, welche für dieſe Uebungen methodiſche Anweiſungen lieferten, aber ſind dabei von dem einen Extreme zum andern übergegangen, und errichteten ein ſo künſtliches und weitläufiges Gebäude, daß Schüler und Lehrer beim bloßen Anblick deſſelben erſchrecken mußten.

Lehrer wähle seine Sätze so, daß dem Kinde damit immer ein neuer Begriff, daß ihm neue Kenntnisse beigebracht werden; durch öftere Wiederholung prägen sie sich dem Gedächtnisse ein und haften.

f) Nun folge die Uebung mit längeren Sätzen, doch immer stufenweise, vom Einfachen zum Zusammengesetzten aufsteigend, ohne Eile und Ungeduld.

g) Zuletzt lasse man oft Wörter oder kleine Sätze in ihre hörbaren Bestandtheile zerlegen und wieder zusammensetzen, z. B. die — se Ta — fel — ist — schwarz u. s. w.

Man sehe bei dem ganzen Jugendunterricht dahin, daß das Kind gerne spreche; denn viele Kinder wollen nicht sprechen, es fehlt ihnen an den Gedanken, oder an Worten, oder an Muth, oder sie sind zu träge oder eigensinnig. Diese Hindernisse muß man hinwegzuschaffen suchen. Bei allem, was das Kind spricht, sehe der Lehrer streng nicht nur auf Begriffe und grammatische Richtigkeit, sondern auch auf Reinheit und Schönheit der Töne. Es ist dieß zwar anfangs ein mühseliges Geschäft, allein es wird sich bald belohnen und bei dem später folgenden eigentlichen Sprachunterricht bedeutenden Vorschub thun. Denn wenn nur erst einige ältere Schüler geübt sind, so lernen es die Jüngern leicht selbst diesen ab, und es möchte nicht ohne Nutzen seyn, in diesem Falle einige geübte Schüler in einzelnen Stunden dazu zu bestimmen, auf vorkommende Sprechfehler ihrer Mitschüler zu achten und sie dann sogleich zu Verbesserung derselben anzuhalten. Je weiter die Kinder in der eigentlichen Sprachlehre und in Denkübungen gekommen sind, desto umfassender werden diese Sprechübungen und sie verdienen eine eigene Lehrstunde. Alle Aufgaben, die für den schriftlichen Gedanken-Ausdruck gegeben sind, müßen in derselben, oder nach einer nach Umständen abgeänderten Stufenfolge, fleißig mündlich angestellt werden. Es ist dieß nicht nur das beßte Mittel, den schriftlichen Gedanken-Ausdruck zu befördern, sondern ist Zweck an sich. Man übe daher die Schüler fleißig im mündlichen Gedankenvortrag, lasse sie sich darauf, jedoch nicht schriftlich, vorbereiten; man verfahre dabei oft gesprächsweise, lasse den Einen einen Satz behaupten und denselben von einem andern widerlegen; auch lasse man sie häufig die directe Rede in die indirekte umkehren, sey es nun nach mündlich gegebenen Sätzen, oder nach ganzen Abschnitten des Lehrbuchs. Nun müssen dem Schüler die Sprachformen, deren er sich mit Geläufigkeit zu bedienen gelernt hat, durch Zergliederung, also auf dem analytischen Wege, zum Bewußtseyn gebracht werden, d. h. es muß nun

B. die eigentliche Sprachlehre beginnen; denn mit dem bloßen Benennen reichen wir nicht aus, um unsere Vorstellungen zu bezeichnen; wir müssen Redensarten bilden lernen, um die mannigfachen Verhältnisse in unsern Vorstellungen auszudrücken. Daher soll nun der beginnende Sprachunterricht das Kind anleiten, die Regeln der Sprache wahrzunehmen und zu beobachten, soll die Verhältnisse, die es durch Worte ausdrückt, zum Bewußtseyn bringen und die Regeln lehren, nach denen es sich bei der Bezeichnung derselben zu richten hat. Die Sprachlehre ist also der Inbegriff der Regeln, nach welchen eine Sprache richtig gesprochen und geschrieben wird. — Dieser Unterricht nun muß nothwendig auf analytischem, oder zergliederndem Wege gegeben werden. Denn die Sprache, die der Mensch spricht, ist ein Ganzes; er spricht nie einzelne Wörter, ohne Sinn und Bedeutung, sondern stets Worte, Sätze, Urtheile und Gedanken aus. Das Ganze ist ihm daher zuerst bekannt vor den einzelnen Theilen. Man beginnt also mit der Betrachtung einzelner Ganzen, welche der Satz darstellt. Die Theile desselben können bis zu den einfachsten, den Elementen, mit welchen die Zergliederung ein Ende hat, aufgefunden werden und zwar nur auf diesem analytischen Wege. Es versteht sich von selbst, daß die einzelne zusammen gehörenden, einander ähnlichen Sprachformen neben einander geordnet und mit einander verglichen werden. Uebrigens muß mit der Analyse auch die Zusammensetzung in praktischen Uebungen nach bestimmten Vorschriften verbunden werden, d. h. der analytische Weg allein müßte nothwendig zur Einseitigkeit führen, und es muß mit ihm, wenn er einmal betreten und geübt ist, nothwendig auch der synthetische verbunden werden; damit der Schüler nicht nur zerlegen, sondern auch zusammensetzen, ordnen lerne. Es ist das Zeichen eines guten Unterrichts, wenn die Uebungen mannifaltig sind, und überall Lernen und Einsicht mit Uebung und Fertigkeit verbunden wird. So hier. Zuerst Nachahmung, dann Wissen, nun wieder Uebung. Sobald nämlich irgend eine Sprachform zum klaren Bewußtseyn erhoben ist, läßt man dieselbe wieder in Zusammenhang setzen, indem man dabei angiebt in welcher Weise dieß geschehen soll. Wenn z. B. die verschiedenen Casusendungen aus dem Satze herausgehoben und zur vereinzelten Betrachtung hingestellt worden sind, so wird verlangt, daß Sätze gebildet werden, in welchen die verschiedenen Casusformen vorkommen u. s. w. So überall, durch den ganzen Sprachunterricht hindurch, Wissen und Können, Lernen und Ueben mit einander verbindend, damit das Eine das Andere ergänze. Dieß der

Gang des Unterrichts im Allgemeinen. Ehe wir jedoch zur Darstellung der besondern Regeln übergehen, haben wir noch einige andere allgemeine Regeln aufzustellen. — Man beachte bei diesem Unterricht stets gewisse Grenzen, welche durch den besondern Zweck einer besondern Schule, so wie durch die Bestimmung der Schüler selbst gegeben sind. Der Natur der Sache nach kann es keine Lehrschrift geben, welche unter allen Umständen und überall ihrem ganzen Inhalte nach strenge angewendet werden könnte, so daß es nicht dem Lehrer überlassen bleiben müßte, nach Umständen etwas wegzunehmen, oder zuzusetzen. Der Lehrer halte sich daher unter allen Umständen nur an die Regel, in Betreff des Sprachunterrichts zuerst stets die wichtigsten und nothwendigsten Bedürfnisse seiner Schüler zu befriedigen, ehe er an das weitere denkt. Man erforsche zuerst die Verhältnisse der Schüler und richte darnach sein Verfahren ein. Sehr viel kommt dabei hauptsächlich auf die Länge der Zeit, die sie in der Schule zubringen werden, so wie auf die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs und auf den Stand der Eltern u. s. w. an. Erst also, wenn das absolut Nothwendige, das Unentbehrliche erstrebt ist, beginnt man den weitern Ausbau. Wenn auch eben behauptet wurde, daß die bisher vorhandenen Lehrbücher nicht allen Verhältnissen entsprechen, so lasse sich der Lehrer dadurch noch nicht verleiten, mit Beiseitelegung aller Lehrbücher sich nicht an einen bestimmten Lehrgang und Leitfaden zu binden und in seinem Unterrichte sich bloß vom Zufall oder von der Willkühr leiten zu lassen. Für den Sprachunterricht ist dieß von besonderer Wichtigkeit, weil man sich in keinem Gebiete so leicht ins Weite und Breite verliert, als hier, und darum thut es Noth, sich einem erfahrenen Führer anzuvertrauen, bis man vielleicht später dazu gelangt, sich selbst einen neuen Weg bahnen zu können. Dem Schüler ein Aufgabenbüchlein in die Hand zu geben, kann, namentlich wo mehrere Abtheilungen in demselben Zimmer versammelt sind, nur von Nutzen seyn; denn, einmal braucht der Lehrer nichts Unnützes zu dictiren, er erspart Zeit, und die Schüler können unmittelbar nach ertheiltem mündlichem Unterricht zur Selbstbeschäftigung angehalten werden, der Privatfleiß ist bestimmt geregelt, und der Willkühr des Lehrers ist in der Auswahl des Stoffes ein oft wohlthätiges Ziel gesteckt, obgleich es ihm immer überlassen bleiben muß, Manches von dem Stoffe des Uebungsbuches wegzulassen oder zuzusetzen.

Ist der Lehrer mit seinen Schülern so weit vorgerückt, daß sie bereits schriftliche Aufgaben fertigen, so halte er mit unerschütterlicher

Consequenz und Festigkeit auf Genauigkeit, Vollständigkeit und Reinlichkeit der schriftlichen Arbeiten. Die Beispiele von Leichtsinn, in Betreff der schriftlichen Ausarbeitungen und der äußern Erscheinung der Hefte und Bücher, sind häufig genug, um den Lehrern aufs Ernsteste anzumahnen, ja nicht zu dulden, daß die Arbeiten nur halb gemacht, schlecht und flüchtig niedergeschrieben, die Correctur nicht nachgesehen und die angestrichenen Fehler nicht verbessert werden; darum nehme es der Lehrer mit diesen Erscheinungen recht ernst und streng. Dagegen aber lasse sich der Lehrer es auch seinerseits um so mehr angelegen seyn, die Arbeiten der Kinder fleißig und sorgfältig zu corrigiren und schon durch den Unterricht selbst dafür zu sorgen, daß nicht zu viele Fehler vorkommen können, denn offenbar ist es besser, die Kinder so zu leiten und zu belehren, daß sie keine Fehler machen, als dieselben nachher zu verbessern. Kommen aber dennoch Fehler vor, was auch bei der zweckmäßigsten Methode nie ganz vermieden werden kann, so ist es Pflicht des Lehrers, die Arbeiten durchzusehen und die Kinder auf die Fehler aufmerksam zu machen. Denn das Kind arbeitet in seiner Meinung nicht für sich, sondern für den Lehrer. Würdigt er nun die Arbeiten keiner genauen Durchsicht, so glaubt das Kind entweder, umsonst zu arbeiten, oder es wird nicht mit der gehörigen Aufmerksamkeit und Pünktlichkeit arbeiten. —

Nachdem nun hiemit das Nothwendigste über das Verfahren beim Sprachunterricht im *Allgemeinen* gesagt ist, können wir sofort den Gang bezeichnen, nach welchem etwa der Sprachunterricht am fruchtbarsten und zweckmäßigsten eingerichtet werden könnte.

Nach dem oben Gesagten beginne der Lehrer mit dem analytischen, zergliedernden Wege, und knüpfe stets das Unbekannte an das bereits Bekannte an. Der Lehrer erinnere also zuvörderst die Kinder daran, daß sie, indem sie sprechen, mehrere Wörter gebrauchen und mit einander verbinden. Er schreibe daher einen Satz an die Tafel. Z. B. „Vor der Thüre liegen zwei große Steine" oder: „in der Schule hängen zwei schwarze Tafeln" u. s. w. Nun mache er sie darauf aufmerksam, daß unter den Wörtern dieses Satzes ein Unterschied statt finde. Er mache sie zuerst auf *die Wörter* aufmerksam, welche Namen wirklicher Dinge, selbstständiger Gegenstände sind, und lasse sie dieselben heraussuchen. Also *Thüre* und *Steine*, *Stube* und *Tafeln*. Die Kinder werden dieselben bald finden. Nun betrachte er mit ihnen diese Wörter abgesondert und lasse sie durch Fragen finden, daß diese Wörter allein noch keinen dieser beiden Sätze geben, sondern nur die

Gegenstände bezeichnen, von denen die Rede ist. Sofort frage er sie, was denn in diesen Sätzen von diesen Gegenständen gesagt sey, und nehme dabei immer nur einen nach dem andern. Haben die Kinder dieß gefunden, so sind sie damit auf die Eigenschaftswörter groß und schwarz gekommen. Hiemit beginnt nun die Erklärung der Verschiedenheit der bis jetzt gefundenen Wörter, derjenigen nämlich, welche Gegenstände bezeichnen und derjenigen, welche nur Eigenschaften von Gegenständen bezeichnen. Weiter werden die Kinder auf die Zahl der Gegenstände im Satz aufmerksam gemacht und zugleich auf das Wort, das diese Zahl bezeichnet, und sofort auch dieses Wort mit den andern Wörtern verglichen. Von hier schreitet der Lehrer weiter fort auf die Zeitwörter, hängen, liegen, giebt den Kindern den Begriff eines Zeitworts, als eines Wortes, welches anzeigt, daß eine Person oder Sache etwas thut, oder leidet und zugleich die Zeit angibt, in welcher es geschieht und geht nun über auf die Verhältnißwörter vor und in und auf den Artikel der.

Da namentlich der Begriff der Verhältnißwörter für die Kinder einige Schwierigkeit hat, so gehe er darüber nicht zu schnell weg und suche ihnen dieselben durch Anführung der verschiedensten Verhältnisse zweier oder mehrerer Gegenstände zu einander recht anschaulich zu machen. Nachdem die Kinder so selbst gefunden haben, daß es verschiedene Wörter in der deutschen Sprache gibt, lasse er sie wiederholt benennen. Von nun an fängt er an, die Kinder die einzelnen Redetheile kennen zu lehren. Er schreibt jedesmal einen Satz an, worin der Redetheil vorkommt und führt durch Fragen die Kinder auf den richtigen Begriff desselben.

Ist dieß geschehen, haben die Kinder z. B. begriffen, was ein Hauptwort ist, so läßt er in einem angeschriebenen Satze, oder in einem Abschnitte des Lesebuchs alle vorkommenden Hauptwörter aufsuchen, und übt dieß, bis sie eine bestimmte Kenntniß und einen deutlichen Begriff erlangt haben. Man lehre sie Hauptnennwörter und Haupteigenschaftswörter unterscheiden und gebe ihnen mehrere zum Zusammensetzen auf. Z. B. Schönheit — Tag — Heiterkeit — Mensch — Geschicklichkeit — Künstler u. s. w. Die Schönheit des Tages u. s. f.

Eben so verfährt er nun mit den übrigen Redetheilen, den Artikeln, den Beiwörtern, Zahlwörtern, Fürwörtern, Zeitwörtern, Umstands- oder Beschaffenheitswörtern, Verhältniß- oder Vorwörtern, Verbindungs- und Empfindungswörtern. Jedesmal muß der gewünschte Redetheil in einem Satze aufgesucht und wenn dieß gehörig

geübt worden ist, in einen Satz eingesetzt werden. Eine besonders genaue Behandlung bedürfen bei den Kindern die Zeitwörter und Umstandswörter in ihrem Unterschied von den Beiwörtern.

Auf diesem Wege lernen die Kinder die Redetheile bald besser unterscheiden, als durch auswendig gelernte schön klingende Definitionen, durch welche sie Wörter, aber keine Begriffe in den Kopf bekommen. Es fragt sich hier auch, ob die eingeführten lateinischen Wörter oder dafür gebildete deutsche hier und später bei der Deklination und Conjugation, also Nominativ, Genitiv u. s. w. oder Nennfall, Besitzfall u. s. f. in den Volksschulen gebraucht werden sollen. Ohne Zweifel wird es immer fruchtbarer und passender seyn, den Kindern die einmal fest und überall bestehenden lateinischen Ausdrücke beizubringen, denn

1) die deutschen Benennungen, die man statt der lateinischen gewählt hat, stehen nicht fest (fast jede neue Grammatik führt neue Namen ein) und sind größtentheils dem Kinde vor der genauen Erklärung eben so unklar.

2) Es wird den Kindern keineswegs schwerer, wie man oft glaubt, mit dem neuen Begriff auch das neue Wort zu lernen, als einen neuen Begriff mit einem bekannt klingendem Worte zu verbinden. Sehr leicht lassen sich übrigens beide Ausdrucksweisen verbinden und man glaube ja nicht, daß es bei gehöriger Erklärung den Kindern schwer falle, neben dem lateinischen Ausdruck zugleich auch die gangbarsten deutschen Benennungen zu behalten.

Haben die Kinder eine genaue Kenntniß der Redetheile erlangt, so kann der Uebergang auf die Lehre von der Bildung der Wörter gemacht werden. Es ist übrigens nicht nothwendig, in Volksschulen den ganzen etymologischen Theil der Grammatik zu lehren. Es ist genug, wenn die Kinder durch Beispiele auf die Ableitung und Zusammensetzung der Wörter aufmerksam gemacht werden. Die Ableitung geschieht durch Vor- und Nachsylben, welche gewisse Nebenbegriffe bezeichnen; durch die Zusammensetzung aber werden zwei, zuweilen auch mehrere Wörter, als Ausdrücke klarer Begriffe zu einem Worte und zu einem Begriffe vereinigt. So ist z. B. väterlich eine Ableitung von Vater, Vaterfreude aber eine Zusammensetzung. — Man gebe nun Wörter auf und lasse von ihnen andere ableiten und dann wieder sie zu andern zusammensetzen; übrigens befolge man hiebei einen bestimmten Gang und steige immer vom Leichten zum Schweren, so wie vom Aehnlichen zum Unähnlichen auf; am besten ist es hiebei, irgend einen guten Leitfaden zu benützen; erst später lasse man die Kinder in einem Ab-

schnitte des Lesebuchs alle abgeleiteten und zusammengesetzten Wörter aufsuchen und die Stammsylben, die Vor- und Nachsylben, und die Wörter angeben, aus denen ein anderes zusammengesetzt ist. Man gebe Vor- und Nachsylben auf und lasse sie mit Wörtern verbinden, daß sie einen Sinn geben u. s. f. Der Lehrer mache die Kinder dabei auch auf die verschiedenen Bedeutungen der Vor- und Nachsylben in ihren verschiedenen Zusammensetzungen aufmerksam, lasse aus den Wurzelwörtern durch Vor- und Nachsylben verschiedene Zusammensetzungen verschiedenen Sinnes bilden und mache dabei stets auf die orthographischen Regeln aufmerksam. Nach den Uebungen über die Ableitung der Wörter folgen die Uebungen in der Zusammensetzung, wo der Lehrer stets darauf hinzuweisen hat, wie mit der Verbindung der Wörter zugleich die der Begriffe geschehe. Bei diesen Uebungen gibt der Lehrer bald die Elemente zur Bildung oder Zusammensetzung, bald legt er schon abgeleitete, oder zusammengesetzte Wörter vor. Hierauf folge der Unterricht in der Abänderung und Biegung der Wörter durch Steigerung, Deklination und Conjugation. Zur Einleitung hiezu schreibe der Lehrer eine Reihe Wörter an die Tafel, aus denen sich durch Deklination und Conjugation ein Satz bilden läßt, z. B. mein, gut, Vater, schenken, heut, der, klein, Sohn, des, Nachbars, ein, Apfel. — Die Kinder lernen dadurch die Wörter in ihrer gewöhnlichen oder ursprünglichen Gestalt kennen und sehen zugleich ein, daß sie in dieser keinen verständlichen Satz bilden, und daher zu diesem Zwecke abgeändert werden müssen. Mit Hilfe des Lehrers werden sie nun daraus den verständlichen Satz bilden: „Mein guter Vater schenkte heute dem kleinen Sohne des Nachbars einen Apfel.“ Solche Uebungen setze er fort, bis die Kinder ohne seine Nachhilfe solche unverständliche Sätze in verständliche verwandeln. Dann lasse er in solchen Sätzen die Wörter aufsuchen, die eine Veränderung zulassen und gehe dann zur Erklärung der beiden Arten von Veränderungen, Deklination und Conjugation über. Um jede einzelne Veränderung anschaulich zu machen, setze er mehrere Wörter jedesmal so zusammen, daß sie, um einen verständlichen Satz zu bilden, gerade diese Veränderung erleiden müssen, und erkläre dann, worin die Veränderung eigentlich bestehe, wozu sie dienen und wie sie vorgenommen werde, lasse sich übrigens nie in die feinern Regeln der Sprachlehre ein, dann stelle er zahlreiche Uebungen in diesen Veränderungen an, bis die Kinder zur Fertigkeit darin gelangt sind.

Der Lehrer beschränke sich übrigens in der Volksschule sowohl bei

der Declination als Conjugation nur auf das Nothwendigste; bei der Deklination lasse er nur die Beugung des Geschlechtsworts lernen und stelle dann mit den verschiedenartigsten Wörtern Uebungen an. Zur Veränderung der Zeitwörter lasse man die Hilfszeitwörter, seyn, haben, werden, gründlich lernen und halte die Kinder an, von den Zeitwörtern das Mittelwort der vergangenen Zeit (Particip. Perfecti z. B. „geben, gegeben, schlagen, geschlagen ꝛc.) und die beziehende Gegenwart anzugeben und zu sagen, ob sie mit seyn oder haben gebogen werden müssen. Auch mit den verschiedenen Arten der Zeitwörter kann man die Kinder, so weit es thunlich ist, bekannt machen, halte sich aber nur an das leicht Verständliche und lasse sichs mit der Erklärung zielender und zielloser Zeitwörter begnügen.

Bei der Lehre der Declination nehme der Lehrer etwa folgenden Gang: Zuerst schreibe er Sätze an und lasse in ihnen die declinationsfähigen Wörter und dann die wirklich deklinirten aufsuchen, bei den letztern lasse er sich den Fall (Casus), in dem sie stehen, angeben, und ob sie in der Einzahl oder Mehrzahl (Singularis oder Pluralis) gegeben sind. Dann lasse er von den Hauptwörtern in der Einzahl die Mehrzahl und umgekehrt bilden, und nehme besonders häufig auf solche Wörter Rücksicht, wo die Mehrzahl theils durch den Umlaut, (a in ä, o in ö, und u in ü z. B. Vater, Väter, Hof, Höfe, Kuh, Kühe u. s. f.) theils durch Anhängung der Laute e, er, en und n (z. B. Tisch, Tische, Gesicht, Gesichter, Mensch, Menschen, Buche, Buchen) theils durch beide zugleich (z. B. Bad, Bäder, Loch, Löcher) theils nur durch die Beugung des Geschlechtsworts (z. B. der Adler, die Adler) entsteht. Hierauf zeige er den Kindern, daß nicht alle Wörter eine Mehrzahl haben, was besonders bei den Stoffnamen, (Gold, Silber ꝛc.), Mengenamen (Vieh, Gewölk) und Namen von Kenntnissen und Eigenschaften (Stolz, Sanftmuth, Bescheidenheit ꝛc.) der Fall ist. Hierauf lernen die Kinder in einer möglichst vollständigen Sammlung diejenigen Wörter kennen, die in der Mehrzahl eine doppelte Endung und verschiedene Bedeutung haben (z. B. Band — Bande — Bände — Bänder ꝛc.) Nun folge die Belehrung über die Verschiedenheit und Bildung der Fälle (Casus), wobei die Beispiele nur Gattungsnamen seyn müssen, erst später folge die Beugung der fremden Gattungsnamen und der Eigennamen. Zuletzt werden alle Veränderungen schriftlich und mündlich so lange geübt, bis die Kinder zu einer hinlänglichen Fertigkeit gelangt sind. Nach den Hauptwörtern geht man zu der Declination

der Eigenschaftswörter über, übt die bestimmte und unbestimmte Deklination gehörig ein, geht dann auf die Fürwörter und Zahlwörter über und zeigt den Kindern in Bezug auf die letztern, daß nur ein, eine, ein durch alle Geschlechter und Fälle deklinirbar, daß aber dabei keine Mehrzahl statt finde, daß zwei, oder drei zwar declinirbar, aber nicht durch das Geschlecht verändert (formirt) werden, daß die übrigen Grundzahlen und zwar nur wenn sie ohne Hauptwort stehen, nur den Dativ bilden können, und daß die unbestimmten Zahlwörter wie Eigenschaftswörter declinirt werden. Bei der Lehre von der Conjugation gibt der Lehrer erst Zeitwörter auf und läßt angeben, zu welcher Gattung sie gehören, legt dann Sätze vor und läßt sagen, in welcher Zeit, Person und Zahl jedes darin vorkommende Zeitwort steht; dann läßt er entscheiden, ob sie zu ihrer Biegung das Hilfszeitwort seyn oder haben erfordern; dann gebe man regelmäßige und unregelmäßige Zeitwörter und lasse die erste Person aller Zeiten, das Mittelwort der vergangenen Zeit und die Befehlsform (Imperativ) angeben; hierauf lasse man von den Zeitwörtern die erste Person der Einzahl und Mehrzahl der unbestimmten Form (Conjunctiv) im Aktiv in allen Zeiten angeben; dann wird die erste Person aller Zeiten in der bestimmten Form (Indicativ) und Conjunctiv des Passivs (der leidenden Form) angegeben; dann lasse man Zeitwörter durch alle Zeiten, Arten und Personen biegen, gebe hierauf Sätze und lasse in ihnen die persönlichen und zueignenden Fürwörter durch alle Personen verändern; dann gibt man solche Sätze, und läßt sie so verändern, daß die darin vorkommenden Zeitwörter durch alle Zeiten gebogen werden; dann läßt man Sätze so verändern, daß die Zeitwörter in den gegebenen Zeiten durch alle Personen verändert werden. Haben die Schüler in den Declinationen und Conjugationen hinlängliche Fertigkeit erlangt, so folgt der dritte Theil der Sprachlehre; die Verbindung der einzelnen Wörter zu Sätzen, die Lehre von der Syntax.

Die Regeln der Wortbildung gründen sich auf die Regeln des Denkens. Diese Regeln nun muß das Kind sich jetzt bewußt werden. Sie handeln

1) von der Verbindung einzelner Wörter;

2) Von der Ordnung, nach welcher die Wörter in der Rede auf einander folgen,

3) von der Verbindung mehrerer Wörter zu einem Satze,

4) von der Verbindung mehrerer Sätze zu einer Periode.

Der Lehrer wähle hier eine gute Grammatik als Leitfaden, lasse aber dennoch die Kinder die Regeln in einem zu diesem Zweck angeschriebenen Satze jederzeit selbst finden, dieselben öfter angeben, an mehreren Sätzen üben und durch Beurtheilung fehlerhafter Sätze beweisen, ob sie dieselben völlig begriffen haben und anzuwenden wissen. Vorzügliche Sorgfalt wende hier der Lehrer auf die Präpositionen (welche auswendig gelernt werden müssen), und auf die Lehre vom Gebrauch des Dativs und Akkusativs, weil hier sehr gerne gefehlt wird. In grammatischer Hinsicht vorzüglich fruchtbringend ist hier das Lesen. Der Lehrer bestimmt ein Lesestück in dem Lesebuch der Schüler, und diese müssen sorgfältig über jedes vorkommende Wort nachdenken, damit sie die auf dasselbe angewandten Sprachregeln angeben, jeden Redetheil richtig bemerken können ꝛc. In der nächsten Lehrstunde wird dann das Stück analysirt, wie es in fremden Sprachen geschieht; Zerrenner giebt eine Reihe von Uebungen, die im Fortgange des Unterrichts, nach jedesmal vorangegangener Belehrung angestellt werden können und hier mitgetheilt zu werden verdienen. Es sind folgende: Zuerst lasse man die zu einem Satz gehörenden Theile aufsuchen und zwar zuerst Subjekt und Prädikat, sodann auch das Objekt und endlich auch noch das Zielwort — hienach läßt man Sätze durch Hinzufügung eines Subjekts vollenden (z, B. — können schwimmen). Nach diesem giebt man Subjekte und läßt zu ihnen Prädikate setzen (z. B. die Pferde sind —). Dann giebt man Sätze auf, welche die Kinder durch Hinzufügung eines Objekts vollenden müssen (z. B. der Zimmermann baut —). Dann Sätze, welche durch Hinzufügung eines Ziel- oder Zweckworts (entfernteres Objekt) vollendet werden sollen (z. B. die alten Vögel bringen — in ihren Schnäbeln das Futter.) Hierauf legt man den Schülern Sätze vor und läßt die Wörter aufsuchen, auf welche die Regel: „Das Subjekt steht im Nominativ auf die Frage, wer oder was?" angewandt ist; man giebt Fragen auf und läßt die Schüler die Frage wieder in die Antwort so aufnehmen, daß das Subjekt auf die Frage wer oder was? im ersten Fall steht (z. B. wer hat die Welt hervorgebracht?) — Nun folgen Sätze zum Beweis der Regel: das Objekt steht im Akkusativ auf die Frage, wen oder was? — Man lege Fragen nach dieser Regel vor und lasse die Fragen wieder in die Antwort aufnehmen (z. B. was macht man aus dem Leder? Antwort: Aus dem Leder macht man Schuhe!) — Man lege Sätze vor, in welchen gegen jene Regeln gefehlt ist, und lasse den Fehler aufsuchen und verbessern. —

Jetzt folgen Sätze mit Wörtern, auf welche die Regel: „Das Zweck- oder Zielwort steht im Dativ auf die Frage wem?" angewandt ist. Hierauf folgen Fragen nach dieser Regel, in deren Antworten die Fragen selbst wieder aufgenommen werden und dann zu verbessernde Sätze mit Fehlern gegen genannte Regeln. Nun verbindet man die bisher gehabten und hier angegebenen Uebungen und läßt theils an fehlerhaften Sätzen die Fehler gegen die allgemeine Regeln für den Kasus des Subjekts, des Objekts und Zielworts verbessern, theils lasse man Sätze bilden, in denen man ein Objekt und Zielwort fordert. Zu solchen Sätzen kann man auch Subjekt und Zeitwort geben. — Es kommen nun Aufgaben über die Regel: wenn zwei Hauptwörter verbunden werden, so steht das auf die Frage wessen? im Genitiv; man läßt die hierauf sich beziehenden Wörter aufsuchen, legt Fragen, wie bei den vorigen Regeln und dann Sätze vor, in welchen die gegen diese Regel gemachten Fehler gefunden und verbessert werden. — Hierauf folgen Sätze, in denen die Regel (bei den Namen der Länder, Städte, Gewichte, Maaße, Stoffe, der Geburt und der Herkunft wird das ungleiche Verhältniß, worin zwei mit einander in Verbindung gesetzte Hauptwörter stehen, durch ein Vorwort ausgedrückt) angewendet und in denen gegen dieselben gefehlt ist, und man läßt die Regel finden, die Sätze beurtheilen, die Fehler verbessern; dann nimmt man einen Abschnitt des Lesebuchs und läßt bei jedem Wort angeben, ob eine der bisher gelernten syntaktischen Regeln, und welche gebraucht ist. — Jetzt läßt man an vorgelegten Sätzen die Regel finden: „wenn mehrere Substantive einerlei Verhältniß zu den übrigen Theilen eines Satzes haben, so stehen sie in einerlei Falle," — und fehlerhafte Sätze nach ihr verbessern. Bei der nun folgenden Regel: „Wenn mehrere Substantive einerlei Geschlechts nach einander genannt werden, so wird der Artikel nur da wiederholt, sobald sie verschiedene Geschlechter haben" — ist die Form des Unterrichts wie vorher. — Nach diesem kommen Sätze, worin der Gebrauch angenommen ist, daß man zuweilen die Geschlechtswörter in der Rede ausläßt, und dann solche mit demjenigen, daß man im Fortgang der Rede das natürliche Geschlecht oft dem grammatischen vorzieht. — Die nun folgenden Präpositionen werden zuerst auswendig gelernt, dann nimmt man nach und nach die, welche den Genitiv allein, die welche den Dativ allein, und die welche den Dativ und Akkusativ regieren. Bei den hier angestellten Uebungen wird wie oben verfahren, nur daß hier noch Sätze zur Vollendung vorgelegt werden, in welchen man die Geschlechts-

und Fürwörter, welche von den Präpositionen regiert werden, ausgelassen hat. Auf die Präpositionen für und vor hat man besondere Sorgfalt zu verwenden, und solche Sätze, in denen sie ausgelassen sind, sind hier ebenfalls eine nützliche Uebung. — Nun lasse man zur Uebung der bestimmten und unbestimmten Deklination, der adjektiven Redensarten, worin beide vorkommen, durch alle Casus biegen und lege Sätze zur Verbesserung vor, in denen öfter die unbestimmte Deklination fälschlich mit der bestimmten verwechselt ist. Nach und nach folgen nun mit den gehörigen Uebungen folgende Regeln nach einander. „Wenn man ein Adjektiv mit einem zusammengesetzten Substantiv verbindet, so kann es sich nur auf das letzte Wort in der Zusammensetzung beziehen. — Man nenne Eigenschafts- und Umstandswörter, lasse entscheiden, welchen Casus sie regieren und lege dann Sätze, falsche und richtige, für diese Uebung zur Beurtheilung vor. Auch hier kann man Sätze mit ausgelassenen Artikeln und Fürwörtern vorlegen und vollenden lassen. Nun folgen die Regeln über die Zahlwörter, dann über die Zahl, das Geschlecht und den Casus der Fürwörter, über den Gebrauch der Fürwörter: er, sie, es, jener, jene, jenes, dieser, diese, dieses; dann über die Fälle, wo die persönlichen Fürwörter ausgelassen werden, und wo nicht, und wo man das zueignende Fürwort bei mehreren Hauptwörtern wiederholen muß; dann folgen Sätze, wobei man beurtheilen läßt, ob die darin vorkommenden Zeitwörter in der richtigen Zahl stehen, und Regeln dafür; so wie überhaupt nur die verschiedenen Regeln über den Gebrauch der Zeitwörter angeführt werden, worauf endlich, nach Anweisung eines guten Lehrbuchs, die über die Bindewörter folgen. Hierauf kommen nun Uebungen im Bilden einfacher Sätze, dann in dem ganzer Perioden. Der Stoff hiezu wird zuerst ganz, später aber nur theilweise gegeben, und zuletzt endlich geht der Lehrer auf die Ausarbeitung längerer Aufsätze über gegebene Themen über, womit dieser Unterrichtszweig sich schließt.

Literatur:

Für Lehrer.

Graßmann, F. H. G. Sprachbildungslehre für Deutsche. Zur Benutzung in deutschen Schulen unterrichtlich dargestellt. Berlin, 1828—1830, bei Reimer. 1r Theil: Die Lehre von der Silbenbildung in Verbindung mit der Sprachzeichnenlehre für Deutsche. 2r Theil: Die Lehre von deutscher Wortbildung. 3r Theil: Die Lehre von deutscher Redebildung. 1r und 2r Thl. 1 Thlr. 16 Gr. 3 Thl. 1 Thlr. 6 Gr. — Harnisch, erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen

Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Anschauen und Verstehen, mit Zuziehung mehrerer Schulmänner ꝛc. 5te verbess. Aufl. Breslau, 1832. bei Graß. 16 Gr. — Harnisch, zweite faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, betreffend das Denken in der Sprache und dessen Darstellung durch dieselbe ꝛc. 3te Aufl. Breslau, 1831. 20 Gr. — Krause, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. Halle, bei Hemmerde ꝛc. 1r Thl. 4te Aufl. 3 Gr. 2r Thl. 3te Aufl. 4 Gr. 3r Thl. 4te Aufl. 4 Gr. 4r Thl. 4te Aufl. 4 Gr. — Krause, methodisches Handbuch der deutschen Sprache, zur Erläuterung des Lehrbuchs derselben. 3 Thle. 4te Aufl. Ebendaselbst, 1828 2 Thlr. — Diesterweg, praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache. Ein Leitfaden für Lehrer, welche die Muttersprache naturgemäß lehren wollen. 1r Thl. 3te Aufl. Crefeld, bei Funke, 1834. 20 Gr. 2r Theil. 2te Aufl. 1834. 16 Gr. 3r Theil. 2te Aufl. 1834. 16 Gr. — Stern, Professor, freie Sprech- und Aufschreibübungen als Vorbereitung zur Entwicklung des Redevermögens und der Aufsatzbildung. Karlsruhe, bei Groos, 1832. 10 Gr. — Dessen Begründung, Unterscheidung und Uebung der ersten und wesentlichen Sprachbegriffe, als Vorschule zur deutschen Sprachformenlehre. Karlsruhe, bei Groos, 1832. 10 Gr. — Götzinger, Lehrer an der Realschule in Schaffhausen, deutsche Sprachlehre für Schulen. 2te Aufl. Aarau, 1833. bei Sauerländer, 15 Gr. — Becker, Dr. Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Frankfurt a. M., 1833. Herrmannsche Buchh. 8 Gr. Dieser Leitfaden ist eine vorzügliche Schrift und ausdrücklich für Elementarschulen bestimmt.

Für Schüler.

Wagner, erstem Oberlehrer am Schullehrer-Seminar in Brühl. Uebungsbuch für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. 1te Abtheil. 3. Aufl. Essen, bei Bädeker, 1834. 4 Gr. 2te Abth. 2. Aufl. Ebendaselbst, 1833. 3 Gr. — Wagner, methodisches Handbuch zu dem Uebungsbuche für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Ebend. 2te Aufl. 1834. 10 Gr. — Wagner, Uebungsbüchlein für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen. Ebend. 1833. broch. 2 Gr. — Wagner, methodischer Leitfaden für den Rechtschreib-Unterricht in Volksschulen, Seminarien und den unteren Klassen einer Bürgerschule. Ebend. 1833. broch. 6 Gr. — Diesterweg, praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. Für Schüler, welche richtig schreiben und denken lernen wollen. 1r Thl. 4 Aufl. Crefeld bei Funke, 1834. 4 Gr. — Scholz, deutscher Sprachschüler, oder stufenweise geordneter Stoff zu mündlichen und schriftlichen deutschen Sprach- und Verstandesübungen. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Uebungs- und Wiederholungsbuch für Schüler in Stadt- und Landschulen ꝛc. Drei Lehrgänge, 1834. 4te Auflage. 10 Gr.

Sprachvermögen, (Bildung.) Unter den Anlagen des Menschen, welche besondere Thätigkeiten seiner allgemeinen Kräfte sind, verdient besonders das Sprachvermögen sorgfältige Berücksichtigung. Dasselbe besteht in dem Vermögen, die Vorstellungen durch sinnliche, willkührliche Zeichen auszudrücken. Die Sprache ist das geistige Band zwischen den Menschen, das Hauptmittel der Belehrung und Bildung, wie das Hauptmittel der ganzen menschlichen Wirksamkeit. Selbst die Cultur des Denkvermögens ist von der des Sprachvermögens in ho-

hem Grade abhängig. Unbestimmtheit, Verworrenheit der Sprache wirkt, wie sie aus Unbestimmtheit und Verworrenheit des Verstandes zum Theil entspringt, auch wieder unbestimmte, verworrene Begriffe. In der Sprache eines Volkes spiegelt sich der Grad der geistigen Bildung desselben.

Das Sprachvermögen hat einen hohen Grad von Perfectibilität. Die Vollkommenheit im Sprechen besteht aber nicht in der Schnelligkeit, Leichtigkeit, nicht im bloßen Reichthum an Wörtern allein, sondern besonders in der Richtigkeit, Bestimmtheit und Deutlichkeit der Bezeichnung der Gedanken durch die ihnen entsprechende Worte, und in der Kunst auch zusammenhängende Reihen und Vorstellungen deutlich, bestimmt und schön vorzutragen.

Die Bildung des Sprachvermögens darf zwar bei den Kindern nicht übereilt werden, aber sie muß früh anfangen. Man hat daher das Kind vom ersten Schulbesuch an, an ein deutliches Aussprechen der Töne und Worte zu gewöhnen. Man gebe ihm nie leere Wörter, sondern erst die Vorstellung und für jede Vorstellung dann das richtige Wort. Man lasse besonders die Kleinen und Schwächern wiederholen, was der Lehrer gesagt hat. Man lasse sie das, was ihnen theilweise abgefragt wurde, in ganze wohlgeordnete Sätze zusammenstellen. Man verbessere undeutsch gegebene Antworten und lasse sie die verbesserte Antwort wiederholen. Man fordere von den Größern die Hauptwiederholung im zusammenhängenden Gespräch. Man übe sie im Nacherzählen anfangs kürzerer, dann längerer Geschichten und verbessere ihren Erzählungston. Man gebe selbst bei dem, was sie im alltäglichen Leben vortragen, auf Bestimmtheit und Wohlstand acht, und verbessere ihre Fehler. Doch hüte man sich, die Kinder nicht zu einem zu gelehrten, oder einem ihrem Stand zu entfernten Ton zu nöthigen. Sie können diesen Ton nicht halten und setzen sich dem Spott aus. Klarheit und Anstand ist das Höchste, wornach man hier zu streben hat. Man übe die Schüler fleißig im Erklären einzelner Wörter, ganzer Sätze und Reden. Das Verstehen ist so wichtig, als das Sprechen. Ueberhaupt muß die Uebung in einer weisen Stufenfolge geschehen und den Gang halte mit den Denkübungen gleichen Schritt, denn das Sprechen ist ja ein anderes vernehmbares Denken, eine Bezeichnung und Beurtheilung des Gedachten. Den Unterricht in der Muttersprache aber mit der Grammatik anfangen, ist eine verkehrte Weise und durch alles Formen und Regelwesen der Grammatik

lernt man noch nicht sprechen. Wer eine Sprache gründlich sprechen lehren will, der lehre in derselben denken.

Stephani, (Dr. Heinrich) wurde am 1 April 1761 zu Gmünd an der Greck im vormaligen Bischofthum Würzburg geboren. In seinem 17. Jahre bezog er die Universität Erlangen. Er ward später Hofmeister bei der Reichsgräfin Castell, und dem geheimen Rath von Zwanziger. Dieser letztere mehrjährige Aufenthalt übte einen entschiedenen Einfluß auf seine geistige Richtung. Hier wurde ihm klar die Bestimmung des Menschen. Veredlung seiner selbst und des menschlichen Geschlechts Jugendbildung war sein Lieblingsgeschäft. Seine 14jährige Laufbahn als Erzieher bot ihm Gelegenheit, die Schwächen der Methoden Basedow's und Gedicke's beim Elementarunterricht einzusehen. Zu Klosterbergen, wohin er mit seinen Zöglingen zog, lebte er in den freundschaftlichsten Verhältnissen mit dem damaligen Abte Resewitz. Im Jahr 1795 erhielt er eine Anstellung als Consistorialrath zu Castell am Main und die Leitung des dortigen im üblen Zustande befindlichen Schulwesens.

Die Musestunden verwandte er zur Verbesserung der Unterrichtsweise beim Lesen, Schreiben und Rechnen nach dem Grundsatz: Behandle jeden Lehrgegenstand als Stoff, woran die Kraft des Geistes selbstthätig sich entwickeln soll. Die frühern Methoden von Hähn, Felbiger, Basedow, Gedicke, Olivier u. A. hatten diesen Satz theils nicht klar aufgefaßt, theils weichen ihre Methoden zu sehr vom Naturgemäßen und Einfachen ab.

Während dieser Zeit ergieng an ihn der ehrenvolle Antrag zur Ausarbeitung der Lehr- und Methodenbücher für die baierschen Elementarschulen. Doch wurde das ganze Geschäft abgebrochen, da die obersten Behörden schon bei denen für die unterste Abtheilung Veränderungen sich erlaubten, die er nicht billigen konnte. Mittlerweile wurde er vom König zum Schulrath des Lechkreises und zum Kirchenrathe über 3 Kreise ernannt. Nach 2 Jahren wurde er nach Eichstädt, dem Sitz des Ober-Donaukreises, versetzt, Nach 5 Monaten schon erfolgte eine abermalige Versetzung nach Ansbach als Regierungs- und Schulrath des Rezatkreises an die Stelle des Kirchenraths Dr. Paulus.

Seine ausgezeichnete Thätigkeit zur Hebung des höhern und besonders des im Rezatkreise noch vernachläßigten Volksschulwesens lohnte die Ernennung zum Ehrenritter des Königl. Hausritterordens vom h. Michael. Nachdem er 10 Jahre bereits im Rezatkreise für das

Schulwesen thätig gewesen war, bat er um Verleihung des erledigten Decanats Gunzenhausen, in demselben Kreise. Im Umgange ist er die Freundlichkeit und Liebe selbst, Wort und Ausdruck sind anziehend und geistreich, der Ton seiner Stimme kraftvoll und lebendig.

Schriften.

Lehrbuch der Religion für die Jugend. 8. Nürnberg, 1787. 6 Gr.

Fibel für Kinder edler Erziehung ꝛc. 3te Aufl. Mit 3 Kpfr. gr. 8. Erlangen 1820. 16 Gr. ohne Kpfr. 6 Gr.

Handfibel zum Lesenlernen nach der Lautirmethode, 51te Aufl. 8. (4½ B.) Erlangen 1835. 2 Gr.

Leitfaden zum Religionsunterricht der Confirmanden. 8. 4te Aufl. 1819. 5 Gr.

Winke zur Vervollkommnung der Confirmanden-Unterrichts im Commentar zu seinem Leitfaden zum Religionsunterricht gr. 8. Erlangen 1810. 20 Gr.

Stehende Wandfibel in 12 Tafeln mit großen Buchstaben 40 kr.

Der baiersche Schulfreund, eine Zeitschrift 1s—10s Bdchn. 1811—1817. Vom 11. Bdchn. an unter dem Titel: Der Schulfreund für die deutschen Bundesstaaten. 16 Gr.

Ausführliche Beschreibung einer einfachen Lehrmethode. 2te verb. Aufl. 1825. 8 Gr.

In Verbindung mit Muck. Wandfibel zum Gesangunterricht in Volksschulen, mit sehr großen, in Holz geschnittenen Notenzeichen, nebst Anweisung zur einfachsten Methode. gr. 8. Erlangen. 2⅓ Thlr.

Liederbuch mit Melodien dazu. 4. Ebd. 1815. 8 Gr.

Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, mit 12 in Kupfern gestochenen Musterblättern. 8. Erlangen 1815. 16 Gr. Die Musterbl. allein 10 Gr.

Ausführliche Anweisung zum Rechenunterrichte in Volksschulen nach der bildenden Methode. 1r Curs. 8. Nürnberg. 9 Gr.; 2r 1817; 3r Cursus: die bürgerl. Rechenkunst. 1820. 12 Gr. 2te Aufl. Nürnberg 1826. 1 Thlr. 9 Gr.

Die biblische Geschichte, oder bibl. Lesebuch für Schulen. 8. Erl. 1820. 10 Gr.

Beiträge zu gründlicher Kenntniß der deutschen Sprache. 1s Bdchn. 8. 1823. (9½ Bogen.) Erlangen. 9 Gr. 2s Bdchn. (10 B.) Das. 1827. 9 Gr.

Erzählungen aus der baierschen Geschichte für Schulen und Familien, zur Erweckung eines vaterländ. Sinnes. 8. (4 B.) Erlangen 1826. 4 Gr.

Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht endlich einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse. 8. (7¼ B.) Erlangen 1827. 8 Gr.

Faßliche deutsche Sprachlehre, für alle, welche sich nicht mit dem Bau allein, sondern auch mit dem Geiste ihrer Muttersprache befreunden wollen; insbesondere für Jugendbildner. 8. (17½ B.) Neustadt a. d. O. 1829. 12 Gr.

Sammlung kleiner Aufsätze zur Verbreitung des Lichts in der evangelischen Kirche. 1s Bdchn. gr. 8. (12 B.) Tübingen 1830. 16 Gr.

Fibel zu den Leseübungen. 8. (1 B.) Erl. 1831. ½ Gr.

Neuer Schulfreund, bestimmt, die angefangene Ausbildung des deutschen Volks vollenden zu helfen. 1s und 2s Bdchn. Erlangen. 8. (23½ B.) 1833. geheftet. 12 Gr.

Handbuch der Unterrichtskunst nach der bildenden Methode für Volksschullehrer 1835. 1 fl. 30 kr.
System der öffentlichen Erziehung 8. Erlangen 1815. 1 Thlr.
Lesebuch der Religion für die Jugend. 6 Gr.

Stephanische Leselehrart. Die Lesekunst besteht, nach Stephani, in der Kenntniß des eigenthümlichen Lautes aller Buchstaben und in der Fertigkeit solche in einem oder mehreren Stimm-Absätzen (Sylben) auszusprechen. Beim Lesen unserer alphabetischen Gesichtssprache kommt alles darauf an, zu der Kenntniß der, durch die Buchstaben für das Auge bezeichneten, Sprachtöne zu gelangen. Und dazu ist denn durchaus nothwendig, die Schüler vor Allem dahin zu führen, daß sie Laut, Buchstabe und Buchstabennamen aufs deutlichste unterscheiden lernen. Unter Laut versteht man den durch Oeffnung, Druck oder sonstige Stellung des Mundes hervorgebrachten Schall, dessen einfache, nicht weiter zerlegbare Töne die Elemente der Sprache ausmachen. Die Buchstaben sind nichts weiter, als die eigentlichen Noten für unser Sprachinstrument. Der Name des Buchstabens ist gleichfalls willkührlich und nur dazu da, um ihn eben so, wie andere Dinge nennen zu können, nicht aber um seinen Laut anzugeben. Die Stephanische, auch Elementar- und Laut-Methode genannt, geht mithin davon aus, daß sie ihre Schüler in der Fertigkeit unterrichtet, alle in unserer Sprache vorkommenden einfachen Laute, sowie ihnen die einfachen Zeichen derselben vorgelegt werden, eben so richtig als schnell auf ihrem Mundinstrument mit dem Bewußtseyn anzugeben, welche Organe sie dabei in Thätigkeit zu setzen haben.

Durch sieben Stufen hindurch führt sie ihre Schüler erst zum langsamen, elementarisch genauen und dann zum geschwinden Lesen.

I. Stufe.

Auf dieser Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren ächte Zeichen kennen, und jeden Laut aufs reinste aussprechen. Ihre ganze Summe beläuft sich, 4 doppelte Grundlauter mitgerechnet, auf 30 Laute. Diese theilen sich 1) in Grundlaute, deren es 8 einfache und 4 doppelte gibt; 2) in Mitlaute, deren es 18 giebt. Die einfachen 8 Grundlaute sind:

u o a ö ä e ü i

Die 4 doppelten.

ei ai au äu (eu)

Unter den 18 Mitlautern sind

1) 6 Stimmlaute (Sumser.)

j m n l r w

2) 12 Hauchlaute. Diese theilen sich in

a) 6 Stoßlaute.

h b p d t k und

b) 6 Sauselaute.

f (v) ſ sch z g ch

Diese Laute all werden durch verschieden geformte Oeffnungen des Mundes hervorgebracht, weßhalb die Kinder auf des vorsprechenden Lehrers Mund zu achten haben. Nach dieser Uebung werden sie durch Verbindung zweier Grundlauter zur Bildung einiger Sylben geführt.

II. Stufe.

Es werden zwei Laute von verschiedener Ordnung nämlich ein Mitlaut und Grundlaut zu einem zusammengesetzten Laut, d. h. einer Sylbe verbunden, bald den Mitlaut, bald den Grundlaut voran z. B. mu, um. Die Schüler müssen diese Sylben selbst aussprechen, welches der Lehrer ihnen dadurch erleichtert, daß er den zweiten Buchstaben bedeckt, den ersten von ihnen forttönend aussprechen läßt, dann den zweiten schnell sichtbar macht, und beide zusammen von dem Kind aussprechen läßt.

III. Stufe.

Die Kinder üben sich im selbstthätigen Lesen solcher Wörter, die vor und hinter dem Grundlaut einen Mitlaut haben und zwar a) einsylbige z. B. war, das, Wein u. s. w. wobei der Lehrer wieder den ersten Mitlauter zudeckt, die sichtbar bleibende Sylbe aussprechen und endlich auch den wieder sichtbar gemachten Buchstaben dazu lesen läßt, b) zwei und mehrsylbige Wörter, z. B. Ufer, Umstand ꝛc. Hier deckt der Lehrer den ersten Buchstaben zu, läßt die Endsylbe aussprechen, dann damit den wieder sichtbar gemachten Buchstaben verbinden und zuletzt das ganze Wort lesen (z. B. Ufer. Zuerst liest das Kind „er" dann „fer" zuletzt „Ufer."

IV. Stufe.

Hier wird das Kind im Lesen von Wörtern a) mit unächten Buchstaben, als y (i) c (k) c (z) qu (kw) x (ks) ph (f) b) mit Dehnungszeichnen als aa, ah, ee, eh, ie u. s. w. c) mit Schärfungszeichen als pp, mm, ll, tt, ck, ꝛc. und d) mit Sylben, die zwei Mitlauter enthalten, wie Blasen, Amt, blind, geübt.

V. Stufe.

Das Kind lernt Sylben und Wörter mit gehäuften Mitlauten lesen, wie Strich, Strumpf, Zweikampf ꝛc. a) stehen die

Mitlaute am Anfang des Worts, z. B. Strich, so werden die beiden ersten zugedeckt, der Rest des Wortes ausgesprochen und dann ein Buchstabe nach dem andern beigefügt z. B. rich, trich, Strich, b) stehen sie am Ende z. B. Fürst, so werden die letzten zwei verdeckt und davon einer nach dem andern sichtbar gemacht und mit dem bereits ausgesprochenen Worttheil verbunden z. B. Für, Fürs, Fürst. c) Hat das Wort mehrere Mitlauter am Anfang und am Ende zugleich z. B. Strumpf, so fängt man in der Mitte mit dem Grundlaut an, setzt von den hintern Mitlauten einen nach den andern hinzu und darauf eben so rückwärts von den voranstehenden z. B. um, ump, umpf, rumpf, trumpf, Strumpf.

Zu dieser Stufe gehört noch die besondere Aussprache einiger Buchstaben nämlich a) das ch wie k zu Anfang einiger fremden Wörter z. B. die Charte, Christus, ferner wenn ein s darauf folgt, z. B. Dachs, Wachs b) das ng in einer Sylbe z. B. Ring, Klang, dann zwischen zwei Sylben z. B. enge, bange c) nk, z. B. Dank d) das ti, das wie zi gelesen wird, wenn ein Grundlauter darauf folgt z. B. Nation.

VI. Stufe.

Nun lernen die Kinder auf folgende Art die Wörter in Sylben abtheilen. Zuerst spricht der Lehrer ein mehrsylbiges Wort vor, läßt es langsam nachsprechen und angeben, wie viele Sylben in demselben vorkommen. Dann frägt man, wie viele Mitlaute z. B. in dem Wort „scheinen" zwischen dem ersten und zweiten Grundlaute stehen. Auf die Antwort: Nur einer! fragt man, ob dieser eine Mitlaut zum hintern oder vordern Grundlaut gelesen werde, ob zu lesen sey: schein-en oder schei-nen? und führt sie so zur Regel: der hintere Grundlaut muß immer einen von den vordern Mitlauten erhalten, z. B. fal-len, tap-fer, Aerz-te, Erb-sen u. s. w. Zu dieser Stufe gehört auch der Unterricht in den Lese- und Unterscheidungszeichen.

VII. Stufe.

Nunmehr sind die Kinder in den Stand gesetzt, auf der letzten Stufe ganze Sätze mit elementarischer Genauigkeit zu lesen, wobei man den Anfang mit kleinern Sätzen macht, dann zu größern und endlich zu ganzen Lesestücken übergeht, wozu die Stephanische oder Natorpsche Fibel zu benützen ist. Denn ganz hiezu geeignet ist die Handfibel Stephani's, welche zugleich mit der Wandfibel, aus 12 Tafeln bestehend, gebraucht werden muß, um Alles so zu erzielen, wie es die Methode möglich macht. Auch eines besondern Griffels

bedarf der Lehrer, um die Methode mit allen Kunstgriffen anzuwenden. Der Lehrer darf nie mehr als 20 Lehrschüler vornehmen, und hat er deren zu viele, so theile er sie in zwei Abtheilungen und unterrichte sie nach einander. —

Die Stephanische Lehrweise ist sehr naturgemäß, und ihre Vortheile bestehen darin, daß sie schnell zum Ziele führt, und die Sprachorgane gehörig ausbildet.

Literatur.

Stephani's kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren. Erlangen 1818.
Dessen Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst genauer Beschreibung seiner Methode für Mütter mit 3 Kpf. ebend. 1807.
Dessen ausführliche Beschreibung dieser einfachen Lehrmethode. ebend. 1814.

Strafen. Unter Strafen versteht man in der Pädagogik (siehe moralische Zucht und Schuldisciplin) absichtliche Erweckungen unangenehmer Gefühle, um Jemanden nicht nur für die Zukunft von der Uebertretung des Gesetzes abzuhalten, sondern um ihn zu bessern. Sie sind also Mittel zur Erhaltung der Schulordnung, aber sie sollen auch jederzeit zugleich Erziehungsmittel seyn. Welche Strafe in einem besondern Falle und gegen besondere Vergehen angewandt werden solle, hängt von der Beschaffenheit und Quelle des Vergehens und der ganzen Individualität des zu bessernden ab, doch gelten für die Strafen im Allgemeinen folgende Regeln (wie sie Zerrenner aufstellt.)

1) die Strafe sey nicht zu hart; denn zu harte Strafen bessern nicht nur nicht, sondern verderben vielmehr. Der Zeitgeist der Humanität soll sich besonders in den Bildungsanstalten kund thun. *)

2) Keine Strafe sey ungerecht oder willkührlich oder leidenschaftlich. Strafe nicht, ehe du weißt, daß das Kind schuldig ist. Jedes Unrecht erbittert und zwar Kinder oft mehr, als Erwachsene.

2) Jede Strafe sey zweckmäßig, d. h. so, daß der Zweck der Erhaltung der Schulordnung und vor Allem die Besserung des Fehlenden durch sie erreicht werde. Eine Strafe nämlich, die bei einem Individuum sehr zweckmäßig ist, kann bei einem andern ganz unzweckmäßig, ja zweckwidrig seye. Dieß hängt von der Individualität des Schülers ab.

*) Stets gelte der Grundsatz: wo eine kleinere Strafe zureicht, wende man keine größere an.

4) Man sorge dafür, daß der Schüler für die Disziplinarmittel empfänglich gemacht und erhalten werde. Jede Strafe zu häufig angewandt, verliert ihre Wirksamkeit. *)

5) Nur in Nothfällen nehme man zu Strafen seine Zuflucht, denn sie sind Arznei, die nur für Krankheiten passen, welche anders nicht gehoben werden können. Sie sind nur in folgenden Nothfällen anzuwenden: a) wo ein Kind in einen gefahrvollen Fehler zu verfallen Gefahr läuft und eine wirksame Erkenntniß des Unrechts und der Schädlichkeit noch nicht möglich ist; b) wo die natürlichen Folgen des Fehlers zu schwach sind, um von denselben abzuschrecken; c) wo die Folgen des Fehlers der Art sind, daß man sie gar nicht eintreten lassen darf. d) wo es sich um augenblickliches Abhalten handelt und man nicht die Zeit abwarten darf, bis der Zögling zur ruhigen Besinnung, zum Nachdenken und zur Erkenntniß des Unrechts kömmt. e) wenn die Sinnlichkeit so überwiegend ist, daß sie nur durch Erweckung unangenehmer Gefühle untergeordnet und gebändigt werden kann.

6) Keine Strafe darf das Schamgefühl beleidigen.

7) Jede Strafe stehe wo möglich im Zusammenhang, immer aber im Verhältniß zu dem Vergehen.

8) Jede Strafe richte sich wo möglich nach der Gemüthsbeschaffenheit des Kindes. Bei dem einen wirken z. B. gütige Vorstellungen mehr und reichen gelindere Mittel weiter — bei dem andern müssen schärfere ergriffen werden. Bei diesem wirken Beschämungen mehr, bei jenem körperliche Strafen.

Der Lehrer verwechsle nicht einzelne Uebertreibungen kindlicher Fröhlichkeit mit eigentlichen Unarten — er bringe keine mürrische Laune in die Schule, denn bei mürrischer Laune sieht man Alles durch ein schwarzes Glas. Er strafe stets ruhig, besonnen, leidenschaftslos. In einer Schule, wo der Subjecte so viele sind, deren Unarten dem Lehrer viel zu schaffen machen, erschöpft sich jeder, der sich nicht in seiner ruhigen Gleichmuth zu erhalten weiß, und weil die Leidenschaftlichkeit die Mutter der Partheilichkeit ist, so kann ohne Gleich-

*) Mit Strafen, sagt Resewitz, muß man sehr haushälterisch umgehen. Hat man sie einmal und ohne Erfolg versucht, so muß man nur zu schnell zu den größten und strengsten fortschreiten und dann geht der moralische Zweck der Erziehung fast immer verloren. Langsam und stufenweise muß man zur Strafe greifen und langsam von einer zur andern gehen. — Der hat die Ruthe schlecht angewandt, der sie hernach zum Stock verdichten muß. (Richter.)

muth auch nichts Gutes durch Strafen geschafft werden. Es ist freilich nichts Leichtes, bei einem feurigen, reizbaren Temperament sich die besonnene Ruhe zu erhalten, aber der Lehrer bedenke, daß auch er, wenn er Schule hält, in eine Schule versetzt ist, in der er lernen soll, sich selbst zu beherrschen.

9) Bei den Verweisen sey kurz. Vergeude die Zeit nicht während des Unterrichts durch Zanken und langweilige Vorstellungen über die fehlerhaften Handlungen einzelner. Was nicht recht ist, fühlen die Kinder selbst ohne lange Demonstration und ein festes Wort wirkt besser, als zehn, welche Ueberflüssiges sagen.

Ganz verwerflich sind folgende Strafen: 1) alle, welche dem Körper und der Gesundheit des Zöglings nachtheilig sind; 2) alle, die einen nachtheiligen Einfluß auf die Moralität des zu Bestrafenden haben, z. B. Strafen, mit denen ein Verspotten verbunden ist, und die bei dem Schüler Erbitterung oder Niederträchtigkeit und Schamlosigkeit bewirken; 3) alle, wodurch die Bildung und Vervollkommnung des Schülers aufgehalten und erschwert wird, z. B. ihn auf kürzere oder längere Zeit vom Unterricht ausschließen, ihn vor die Stubenthüre stellen, ihn in eine niedere Classe versetzen; 4) alle, die Gelegenheit und Reizungen zu neuen Vergehungen erzeugen, z. B. Einsperren eines Schülers oder mehrerer ohne Aufsicht, Geldstrafen u. s. w.; 5) alle, die selbst nach erfolgter Besserung, noch einen nachtheiligen Einfluß auf das Lebensglück des Schülers behalten, z. B. öffentliche Anschläge und Bekanntmachungen von Vergehen; 6) alle, die etwas von dem Schüler fordern, was er sonst gerne und freiwillig thun soll, was er nicht als ein Uebel betrachten darf, was ihm vielleicht gar theuer und heilig seyn soll, z. B. das, als Strafe aufgeben von Schularbeiten, das Anhalten zum Kirchenbesuch, das Lesen in der Bibel u. s. w.

Der Lehrer muß die Disciplinarmittel nach ihrer Natur und ihren Wirkungen kennen, welche dieselben hervorbringen. Ob sie diese Wirkungen aber wirklich haben, hängt von der Individualität des Zöglings und manchen Umständen ab, die der Erzieher daher jedesmal wohl erwägen muß, ehe er unter den verschiedenen Strafmitteln wählt. Körperliche Züchtigungen sind die unedelsten Disciplinarmittel, hat man doch selbst den Stock zur Züchtigung der erwachsenen Rohen im 19. Jahrhundert als ein zu rohes Werkzeug abgeschafft. Sie sind die unwirksamsten, weil zwischen ihnen und der beabsichtigten Besserung oft gar kein Zusammenhang als Ursache und Wirkung denkbar ist.

Nur in einzelnen Fällen und immer nur zuletzt dürfen sie als Einschränkungs- und Bändigungsmittel gebraucht werden, aber auch hier nur mit großer Vorsicht. Ohrfeigen, das Schlagen auf den Kopf und die Fingerspitzen, Ohrenreißen, Haarraufen, Knieenlassen und was der erbärmlichen Erziehungsmittel mehr sind, charakterisiren den Bestrafenden nur als einen gemeinen Menschen, der sich mehr für einen Büttel, als einen Lehrer qualifizirt. Mache vielmehr durch dein persönliches Ansehn, durch deine disciplinarische Ordnung, deine Methode, die körperlichen Züchtigungen so viel möglich unnöthig, und deine Schule ist in dem Grade eine gute, als diese Züchtigungen selten vorkommen.

Die Carcerstrafe, sowie das Einsperren in Keller, Kamine, ist gefährlich und verwerflich, da die Schüler leicht zu gefährlichen Entschlüssen und bösen Planen verleitet werden, und ist der Ort ungesund, leicht Schaden daraus entstehen kann.

Das Nachsitzen unter Aufsicht, als Strafe für muthwillige Streiche, unerlaubte Schulversäumnisse, Nachläßigkeit in häuslichen Aufgaben u. s. w. ist, wenn sie nicht zu oft gebraucht wird, zweckmäßig.

Grade der Strafen sind folgende: dem Schüler erkennbares Bemerken seiner Fehler — Anrufen des Schülers mit ernster Stimme — Verweis unter vier Augen — beschämender Verweis — drohender Verweis — Aufschreiben ins Sittenbuch — Hinausstehenlassen an die Wand — Strafcensur — Nachsitzen — Ausschließung von gemeinschaftlichen Vergnügen — Alleinsitzen auf einige Zeit — Correktionszimmer — körperliche Züchtigung. Der Lehrer untersuche vor jeder Strafe genau das Vergehen, die Quellen und die Strafwürdigkeit, beweise vor und bei der Vollziehung der Strafe Besonnenheit, Ruhe, väterliche Liebe und Ernst, sey nach der Strafe nicht unversöhnlich, benehme sich aber so, daß die Wirkung der Strafe erhalten und die Besserung ernstlich weiter verfolgt und bewirkt werde. Es hängt sehr viel von dem Verhalten des Lehrers vor, bei und nach der Vollziehung der Strafe ab, ob sie auch die gewünschte Wirkung hervorbringt. Man untersuche das Vergehen ruhig, lasse dem Kinde Zeit, zur Besinnung seines Unrechts zu kommen. Die Strafe geschehe mit Ruhe und der Lehrer verrathe in seinem ganzen Betragen, daß es ihm unangenehm sey, strafen zu müssen, aber er vermeide ein langes Predigen darüber. Er vermeide endlich, über die Strafe zu wizeln und den Bestraften zu verspotten, schmeichle und liebkose ihn aber auch nicht, als habe er ihm Unrecht gethan. Unsinnig ist es zu verlangen, daß der bestrafte Schüler sich noch bedanken solle. Bei der Wahl der

Besserungsmittel hat der Lehrer die ganze Individualität des zu bessernden, aber auch die Wirkung zu berücksichtigen, welche die Anwendung des gewählten Mittels bei der Gesammtzahl der Schüler hervorbringen kann und wird. Es muß fast jedes Vergehen bei jedem einzelnen Schüler nach dessen Eigenthümlichkeit mehr oder weniger anders behandelt werden; doch ist es nöthig, daß der Lehrer die Behandlungsart der Vergehen näher kenne, welche im Schulkreise öfter vorkommen und eine ernste Berücksichtigung erfordern. Zu diesen Fehlern gehören: Unfleiß, Nachläßigkeit, Ungehorsam, Eigensinn, Widersetzlichkeit, Lüge, Diebstahl, Betrug, Unreinlichkeit, Störung des Unterrichts, Zänkerei, Rauferei, Mißhandlung und Bedrückung jüngerer Schüler, Beschädigung von Sachen u. s. w.

T.

T, der zwanzigste Buchstab des deutschen Alphabetes und der sechszehnte unter den Mitlautern, welcher mit an die Zähne gelegter Zunge und schnell und stark ausgestoßenem Athem ausgesprochen wird, wodurch er sich von dem d unterscheidet, welches mit einem langsamern und gelindern Drucke der Lunge begleitet wird. Um dieses schnellen und starken Druckes willen, ist dieser Buchstab auch der eigentliche Ausdruck ähnlicher hörbarer Veränderungen in der Natur, daher er dann auch sehr schicklich ist, ein Zeichen der Intension abzugeben, besonders in solchen Fällen, wo der ursprüngliche Laut durch ein d oder s ausgedrückt wird. Daher ist das tz, wo es vorkommt, gemeiniglich ein im höhern Grade verstärktes s, ob es gleich auch in manchen Fällen ein durch den härtesten Zischlaut verstärktes d und t ist.

Die diesem Buchstaben eigene Härte ist oft ein bequemes Mittel in der Zusammensetzung und Anleitung der Wörter, die unangenehme Weiche zusammentreffender flüssiger Mitlauter zu vermeiden, welches besonders alsdann statt findet, wenn von einem Infinitiv oder einem andern Worte auf — en, ein Wort auf lich und niß gebildet

werden soll, wo um des Wohllauts willen gerne ein t eingeschaltet wird; Kenntniß, Erkenntniß, kenntlich, öffentlich u. s. f., wofür man ehedem nur sagte Kennniß, öffenlich u. s. f. In manchen Fällen geschiehet dieses auch vor einem Hauch und Blaselaute; allenthalben, dessentwegen, um seinetwillen u. s. f.

Tabellarische Lehrform. Die Tabellarische Lehrform ist die Form des Unterrichts, nach welcher auch die Elementarkenntnisse tabellarisch geordnet, auf Tabellen dargestellt und so in ihrem Zusammenhang dem Schüler durch Anschauung beigebracht werden.

Diese Lehrform machte eine kurze Zeit lang großes Aufsehen in Deutschland und schien das Geheimniß aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen mit einzelnen Anfangsbuchstaben angeschrieben. So gar das Lesen wurde durch Tabellen gelehrt. Der Grund, warum diese Methode so viel Glück machte und so allgemein Beifall fand, liegt hauptsächtlich in Folgendem. Sie ist leicht für Lehren und Schüler. Jene wenn sie noch so unwissend sind, können mit Hilfe der vorgeschriebenen Form und der auf einander folgenden Reihe von Zeichen und Anfangsbuchstaben in kurzer Zeit ihre Lehraufgabe übersehen und lernen; die Schüler aber können es, bei allen Verschiedenheiten der Fähigkeiten, unter tabellarischer Anweisung dahin bringen, daß sie ihre Lection gut gelernt zu haben scheinen; ja sie können sogar mit vielem Wissen prangen und es kann scheinen, als ob sie eine ganze Wissenschaft schon im Zusammenhang und systematisch verstehen. So etwas glänzt und blendet. Einiges philosophische Nachdenken aber über den Entwicklungsgang der jugendlichen Seele, die nicht vom Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, so wie die Betrachtung, daß Kinder fast nichts als Worte in den Kopf bekommen, brachte bald wieder davon zurück, und lehrte einsehen, daß es im Grunde nichts, als Dunst sey und die verkehrteste Unterrichts-Idee, die nur gewählt werden kann. Es ist dieß auch ganz natürlich. Denn Tabellen setzen voraus, daß man die Sachen, die man — sich tabellarisch ordnen will, schon verstehe, sie stellen das Gedankenbild der zu lernenden Sache nicht selbst dar, sie lehren nicht darüber denken, führen nicht zur Erkenntniß, geben dem Denkvermögen der Seele nichts zu thun; kurz sie lehren nicht die Sache verstehen, sie sind nur ein mnemonisches Hilfsmittel, das, was man gefaßt und verstanden hat, in einem kurzen Inbegriff durch Zeichen und Formen zusammenzufassen, einen allgemeinen Ueberblick dem Gedächt-

nisse einzuprägen. Fängt man den Unterricht tabellarisch an, so erdrückt man den Verstand mehr, als daß man ihn anregt, wenigstens bleibt er dabei ganz leer und unbeschäftigt, und überläßt es dem Gedächtnisse, das Werk allein zu thun. Die meisten Schüler, die auf diese Art unterrichtet werden, wissen nur die Wort- und Buchstabenreihe, unter welchen die Wissenschaft ihnen vorgemalt ist; den Ideen selbst nachzufolgen, den Gedanken klar aufzufassen, oder aus sich selbst heraus zu entwickeln, haben sie nicht gelernt; sobald man sie von ihrem Buchstabengange abbringt und in die Sache selbst hineinführen will, so sind sie nicht mehr zu Hause. Es ist kein lebenskräftiges, sondern ein kaltes, todtes Wissen.

Damit soll aber diese Lehrform durchaus nicht ganz, sondern nur für den Elementarunterricht verworfen seyn. Tabellen sind an sich vortreffliche Hilfsmittel des Lernens. Sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf; sie geben eine allgemeine Uebersicht und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld übersehen. Bei Jünglingen wird man sich daher mit großem Nutzen ihrer bedienen können. Z. B. bei der Naturgeschichte, Moral, Geschichte, bei letzterer um den Synchronismus und Familienverhältnisse anschaulich zu machen. Der Lehrer selbst wird auch sehr wohl thun, wenn er seinen Vortrag bei der Vorbereitung tabellarisch ordnet, wo es der Gegenstand zuläßt.

Man nennt sie sonst auch die Literal-Methode, die Haenische oder Felbigersche Lehrform ꝛc. (Hähns Abhandlung von der Literal-Methode. Berlin, 1777).

Tactmäßiges Sprechen siehe Kunstgriffe.

Tadel siehe Strafen und moralische Zucht.

Talente siehe Schüler-Tabellen.

Technologie siehe gemeinnützige Kenntnisse.

Temperament. Durch die vermittelst der Nerven zwischen dem Körper und Geist bestehende Verbindung, wird ein eigenthümlicher bei jedem Individuum verschiedener innerer Zustand erzeugt, den wir Temperament nennen, d. h. eine eigenthümliche Art zu empfinden und zu handeln, gegründet auf eine gewisse Beschaffenheit des Organismus. Verschieden ist dieses Temperament von dem Naturell, welches physisch und psychisch zugleich ist, d. h. durch den geistigen wie körperlichen Organismus bedingt ist.

Die vier Hauptrichtungen des Temperaments, die sich jedoch nie ganz rein und unvermischt vorfinden sind:

1) Das Sanguinische (viel Gefühl und Empfänglichkeit, jedoch ohne tieferes Eingehen und bleibende Haltung).

2) Cholerische (schnell und stark erregbares Gefühl, selten zu dauerhafter Empfindung gesteigert).

3) Das Phlegmatische (langsam erregbares Gefühl, verbunden mit tiefer, dauerhafter Empfindung).

4) Das Melancholische (langsam erregbares, aber zu dauerhaften Empfindung werdendes Gefühl, verbunden mit bleibender und starker Thatkraft).

Thätigkeit, Trieb zur, Leitung desselben. Er äußert sich in einem hohen Grad beim kleinsten Kind, in der ganzen Beweglichkeit seines Wesens. Immer wollen Kinder sich beschäftigen, bald schaffend, bald zerstörend; ihr Spielen ist Wirkung des Thätigkeitstrieb, der aus dem Gefühl der Lebenskraft hervorgeht Schwäche des Körpers und des Geistes, Armuth an Vorstellungen, Mangel an Selbstvertrauen, Furcht vor Fehlern, Unentschlossenheit, Bequemlichkeit, Scheu vor Anstrengung, Verwöhnung sind gewöhnliche Quellen der Schwäche dieses Triebs. Aus diesen Quellen ergibt sich, wie der Erzieher dem Uebel abhelfen kann. Wegen der Gefahr, welche eine unbeschäftigte Kraft durch Mangel an Uebung oder durch falsche Richtung läuft, muß besonders dieser Trieb durch angemessene Nährung und Richtung auf gute Zwecke frühzeitig veredelt werden, was durch vorsichtige Wahl der Gegenstände, woran das Kind sich üben kann, geschieht.

Der Lehrer suche sich die Kunst zu erwerben, alle seine Schüler zugleich in angemessene Thätigkeit zu setzen und darin zu erhalten, sonst gewöhnen sich dieselben an Müßiggang und Leere. Zwang zu lästigen Geschäften entfernt vom Zweck, wie auch lange anhaltende Beschäftigung, selbst mit Spielen, ermüdet und Widerwillen erweckt.

Die Thätigkeit muß stets unter der Leitung des Verstandes stehen, der Zögling muß wissen, was, warum und wie er etwas bewirken will — sie muß mit Besonnenheit verbunden bleiben — es muß in ihr Ordnung herrschen — sie muß mit Fleiß und Genauigkeit verknüpft und ausdauernd seyn. Strafen vermeide man, da sie wenig fruchten und wende kräftigere Belebungsmittel an, wie die Erregung des Ehrtriebes, des Wetteifers.

Thätigkeit in der Schule. Eine schwere Aufgabe der Schulzucht ist die Bewirkung einer ununterbrochenen und gemeinschaftlichen Thätigkeit, wodurch zugleich Ruhe und Stille am sichersten gewonnen und viel Zeit erspart wird, welche sonst bei dem ewigen Erinnern und Strafen verlohren geht. Die Elementarschule hat es mit Kindern und also mit schwachen Kräften, mit einer noch ungezügelten Lebhaftigkeit zu thun. Die, welche noch nicht lesen und schreiben können, fallen dem Lehrer unaufhörlich zur Last und nehmen ihn beständig in Anspruch. Läßt sich der Lehrer darauf ein, jede Klage anzuhören, jeden Unartigen zurecht zu weisen, jeden Unruhigen zum Stillsitzen zu zwingen, so ist er verlohren. Hier ist keine Rettung, als zweckmäßige Beschäftigung, denn das zweckmäßig beschäftigte Kind ist ruhig, gehorsam, artig, das Unbeschäftigte oder zu einer unangemessenen Beschäftigung Gezwungene ist störrisch, träg, ungehorsam und verdrießlich. Gibst du dem sechsjährigen Schüler, nachdem du ihm die Buchstaben ins Gedächtniß geprägt, nichts weiter, als die Fibel in die Hand und verlangst, daß es stundenlang dem gewaltigen Trieb seiner Natur nach Tätigkeit widerstehen soll, so bist du, wie Wilmsen sagt, ein Zuchtmeister, aber kein Schulmeister. Die beßten Mittel nun die untern Classen, die noch nicht lesen können, zu beschäftigen sind die Wandtafel, die Schiefertafel, die Lesetafel, das Zusammensprechen im Chor und die Anwendung von Unterlehrer. (Siehe hiezu Wandtafel, Unterlehrer).

Tillich, (Ernst), geb. 1777. gest. den 30. Okt. 1807. Direktor und Professor einer Erziehungs- und Lehranstalt zu Dessau, geb. 1777. Früh entwickelte sich in ihm ein edler selbstdenkender Geist, und ein höchst liebenswürdiger moralischer Charakter, und aus innerm Triebe widmete er sich dem Kinderunterrichte. Noch im Jünglingsalter errichtete er in Leipzig eine Erziehungsanstalt, gieng darauf zu Pestalozzi, in die Schweiz, um sich mit seinen Methoden genau bekannt zu machen, und kam dann nach Dessau, wo er mit Olivier die Direktion eines größern Erziehungs- und Lehrinstituts unternahm. Wegen Verschiedenheit der Ansichten, trennte er sich nach einiger Zeit von Olivier, behielt die Direktion des Instituts allein, verzehrte aber seine Kräfte durch allzugroße Anstrengung, und starb schon am 30. Oktober 1807.

Selten vereinigten sich in Einem Manne die Eigenschaften, die den guten Erzieher bilden, in einem so vorzüglichen Grade, als bei Tillich.

Gründliches Wissen, verbunden mit Leichtigkeit des Vortrags, kindliches Hingeben an seine Zöglinge, verbunden mit einem Achtung erweckenden Ernst, hohe Genialität und ein ganz reiner Wandel zeichneten ihn aus. In der Methodik des Unterrichts war er ein großer Meister, und seine Methode, Kinder im Rechnen und in den Anfangsgründen der Geometrie zu unterweisen, ist eine der scharfsinnigsten und nützlichsten Erfindungen neuerer Zeit.

Einen eigenthümlichen Werth haben alle seine Schriften.

Schriften.

Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik, oder Anleitung zur Rechenkunst für Jedermann; herausgegeben von F. W. Lindner 8. Lpz. 1821. Wienbrak 1 Thlr.

Lehrbuch der geometr. Verhältnisse, mit 16 Kpfr. 8. Eb. 1807. 1 Thlr.

Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst 8. und Fol. Lpz. 1805. Mag. f. Lit. 1 Thlr.

Der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel. 8. Lpz. 1813. Rein. 6 Gr.

Erstes Lesebuch. 2 Theile. 8. Eb. 1811. 16 Gr.

Verschiedene Abhandlungen von ihm findet man in den Beiträgen zur Erziehungskunst. Leipzig. 3 Bände. 1803. 8. die er mit E. Weiß herausgab.

Trägheit. Die Trägheit oder der Unfleiß besteht darin, daß der Schüler die Anstrengung seiner Kräfte scheut und sich deßhalb der Arbeiten, die ihm die Schule auflegt, entweder ganz zu entheben sucht, oder sie sehr mangelhaft verrichtet. Ihre Quelle liegt oft in der frühesten Erziehung, wo das Kind zuweilen Tage lang ohne alle Beschäftigung hinbringen muß. Hieraus entsteht nothwendig jenes gedankenlose Hinbrüten, jenes träge, langsame, indolente Wesen, das einem so oft an den Schülern der Volksschulen auffällt. Der Lehrer muß hier vor Allem den Geist solcher Kinder in Bewegung setzen, und es in einem wohlberechneten Stufengang beschäftigen.

Der Fleiß eines Schülers ist stets nach seinen subjektiven Anlagen und Kräften, aber nicht nach dem Umfang und der Menge der Arbeit an sich zu beurtheilen. Denn geringe Kräfte können bei dem beßten Willen nicht so viel leisten, als bessere. Wenn aber schwachen Kräften zu viel aufgebürdet wird, so leisten sie gewöhnlich gar nichts, werden entmuthigt und verlieren die Lust zur Arbeit. Darum sey man gegen keine Leistung derselben gleichgültig, man erkenne vielmehr freudig jede an. Man stelle darum überhaupt in Ansehung der Arbeit an den Schüler nur sehr billige Forderungen und halte nur den für träge und unfleißig, welcher diesen nicht entsprechen mag, der gleichsam eine

Scheu gegen die Arbeit an den Tag legt und den eine geringe Anstrengung verdrießlich macht. Wie gegen den Unfleißigen verfahren, entscheidet besonders seine Gemüthsbeschaffenheit. Hat er ein reges Schaamgefühl, so kann vielleicht durch Beschämung, durch Hinuntersetzen etwas ausgerichtet werden. Ein sehr natürliche Strafe ist das Nachsitzen zur Einholung der versäumten Arbeit. Das Versetzen in niedere Klassen ist unzweckmäßig, weil diß für das Fortschreiten nachtheilig wirkt und die Trägheit eher vermehrt, als vermindert.

Soll in einer Schule der Trägheit gesteuert werden, so suche der Lehrer die Schüler nur immer dahin zu bringen, daß sie immer gern selbst etwas Nützliches thun *wollen* — daß sie das, was sie thun *sollen*, unangetrieben thun — es immer so gut thun, als sie können. Um dieses zu erzwecken muß der Lehrer den Kindern das Lernen angenehm und leicht zu machen lassen; den Unterricht ihren Fähigkeiten anpassen; sie vom Leichtern zum Schwerern führen und mit den Unterrichtsgegenständen zweckmäßig abwechseln.

Triebe, ihre Leitung. Triebe sind eigentlich Gefühle, welche zu ihrer vollen Befriedigung thätig sind, zum Handeln treiben. Der Mensch begehrt, wenn er das, als er als angenehm und seiner Natur angemessen erkennt, zu realisiren sucht. Nicht immer werden wir uns der Gründe des Begehrens und Handelns deutlich bewußt; aber auch diese dunkeln Triebe unserer Natur müssen wohlthätig, zur Erreichung unserer Bestimmung nothwendig seyn und wir können als sinnlich vernünftige Wesen ihre Mitwirkung nicht entbehren, und alle Triebe beziehen sich zuletzt auf die Erreichung des Hauptzweckes, nemlich die Veredlung unserer Natur. Diese Triebe beziehen sich

A. auf unser *Daseyn* und *Wohlseyn* überhaupt, darunter sind die wichtigsten.

1) Der Trieb der Selbstliebe 2) zur Freiheit 3) zum Eigenthum 4) der Geschlechtstrieb.

B. Auf unsere *gesellige Verhältnisse*.

1) Trieb zur Geselligkeit 2) zum Wohlwollen 3) zur Liebe gegen Eltern, Geschwister u. s. f.

C. Auf die *Veredlung unserer Natur*.

1) Trieb zur Thätigkeit 2) zum Wissen 3) zum Nachahmen 4) zur Veränderung 5) Ehrtrieb 6) Gewissentrieb (siehe diese einzelnen Triebe und ihre Bildung.)

So wohlthätig nun diese Triebe ihrer ursprünglichen Natur nach

sind, so wirken sie doch beim Menschen nicht, wie bei dem Thiere (wo sie Instinkt sind) so regelmäßig, nicht stärker und nicht schwächer, als es seine Bestimmung fordert. Sie bedürfen der Leitung, weil sie sich selbst überlassen, leicht ausarten, eben sofern sie Triebe eines freien Wesens sind. Sie müssen, um ihren Zweck zu erreichen, in den Schranken und in ihrem untergeordneten Verhältniß zu einander so wie zu den höhern Vermögen erhalten und durch die Vernunft regiert werden. Die Natur selbst scheint der Ausartung derselben durch das Entgegenstellen eines wohlthätigen Triebes das Schädliche nehmen zu wollen, indem sie dem Trieb zur Thätigkeit den zur Ruhe, dem Trieb zur Selbstliebe den zum Wohlwollen gegen andere u. s. f. entgegensetzt. (Siehe Bildung des Begehrungsvermögens). Aller dieser Triebe muß sich der Erzieher bemächtigen, denn so lange der Mensch noch nicht nach Gründen der Vernunft handeln kann, so lange ist der Trieb Alles und vertritt die Stelle der Vernunft.

U.

U, der ein und zwanzigste Buchstab des deutschen Alphabets, und der fünfte unter den Selbstlautern. Er wird aus der Kehle mit einer runden Oeffnung des Mundes ausgesprochen, und ist daher, sofern er eine unmittelbare Nachahmung der tönenden Natur ist, ein Ausdruck des tiefsten und dumpfigsten Lautes, der noch in so vielen Wörtern unbeugbar ist; z. B. kurz, dumm, stumm, stumpf u. s. f. Das u ist, wie alle andere einfache Selbstlaute, bald gedehnt, bald geschärft; gedehnt in Buch, Fluch u. s. f. geschärft in Luft, Mund, Hund u. s. f. Das u geht in der Veränderung der Wörter häufig in ein ü über. Gut in Güter, Bruder in Brüder u. s. f.

Unaufmerksamkeit. Ist derjenige Fehler, vermöge welchem der Schüler seinen Sinn immer auf etwas, dem Unterricht Entgegenstehendes, richtet. Hiedurch beunruhigt er bald andere Schüler und verursacht, daß sie unaufmerksam und zerstreut werden, oder er blickt mit zerstreuten Sinnen in der Schule umher, oder ist scheinbar auf

den Lehrer und den Unterricht gewendet, denkt dabei aber an etwas Anderes oder gar Nichts. Wenn das Kind vom Volke zur Schule kömmt, so ist sein Geist gewöhnlich noch ohne alle regelmäßige Uebung im Aufmerken (siehe Anschauungs-Lehre). Im Vorschulleben stellen sich seinem Blicke wohl vielerlei Gegenstände dar; aber seine Sinne fliehen, von einem zum andern, nirgends lange festhaltend. Mit diesem Schmetterlingsgeist tritt das Kind in das Schulleben und es ist das erste, wichtigste Geschäft des Lehrers, denselben gleichsam zu bannen, seine Thätigkeit zu regeln und seinen Geist zu fixiren, kurz ihn zur Aufmerksamkeit zu gewöhnen.

Dieß wird ihm aber nicht gelingen, wenn er seinem Unterricht nicht das größte Interesse zu geben weiß, wenn der Stoff nicht ganz aus der Sphäre der Schüler genommen ist, die Behandlung desselben nicht ganz der Fassungskraft des Schülers entspricht und wenn der Lehrer nicht die größte Lebendigkeit dabei beweist und die größte Abwechslung in den Unterricht zu bringen vermag. Der Lehrer gewöhne also auf dem bezeichneten Wege gleich im Anfang seine Schüler an das Aufmerken, er erfülle auch in der Folge diese Forderungen und entferne Alles, wodurch von Aussen die Aufmerksamkeit gestört werden kann, er behalte während des Unterrichts jeden Schüler im Auge, lasse jeden einzeln antworten, fordere bald diesen, bald jenen zur Angabe dessen, was verhandelt wurde, auf, so wird sich nicht leicht eine Unaufmerksamkeit unter ihnen ergeben. Für Schüler, die demungeachtet unaufmerksam sind, ist das Absondern und die Versetzung an eine Stelle, wo sie beständig bemerkt werden können, die eigentliche Strafe.

Unfähigkeit. Man hört gar oft, daß Lehrer Kinder für unfähig erklären, die nur schwach und verwahrlost sind und sich daher langsam entwickeln.

Hat der Lehrer Alles gethan, um den Boden zu bearbeiten, auf dem er Saamen ausstreuen will, hat er es nicht fehlen lassen an Ermunterung und Anregung, Eifer und Liebe; so soll und darf er ruhig den Erfolg abwarten und hat nicht Ursache, ein Kind darum aufzugeben, weil es im ersten Schuljahre wenig oder gar nichts leistet, besonders wenn die große Zahl seiner Schüler es ihm unmöglich macht, auf den Einzelnen besondere Aufmerksamkeit und Sorgfalt zu verwenden und ihm die Wohlthat der Nachhülfe (siehe diesen Artikel) angedeihen zu lassen. Aber immer würde er sich an einem solchen Kinde

versündigen, wenn er es sitzen lassen, gar nicht mehr anregen wollte. Es ist unbeschreiblich, wie lange eine verkehrte Behandlung des Kindes bei der ersten Erziehung und die gänzliche Entbehrung des Umgangs mit andern Kindern und aufregende Spiele und Gespräche bei einem Kinde nachwirken und es für allen Unterricht unempfänglich zu machen scheinen, bis es endlich durch die unaufhörlichen Anregungen des Lehrers und seiner Mitschüler aus seinem Geistesschlummer erwacht. Unfähigkeit nimmt oft die Gestalt des bösen Willens an und manche Lehrer sind gleich bereit, unfähige Kinder für tückisch und faul zu erklären, ohne sie erst eine Zeit lang ruhig betrachtet zu haben. Sie stützen sich auf die Gründe: die Kinder antworten nicht, oder: sie lernen die Buchstaben nicht. Beide Gründe sind aber durchaus ungültig. Ein Kind antwortet nicht, entweder, weil der Lehrer schlecht gefragt, oder es durch seinen rauhen Ton eingeschüchtert, oder ihm nicht Zeit gelassen hat, sich zu besinnen, oder weil sein Gedächtniß noch gar nichts auffaßt.

Eben so wenig beweist das Nichtbegreifen des A B C die Thätigkeit eines Kindes, eher möchte es die Unfähigkeit des Lehrers zum Lehrer beweisen.

Möchten doch die Lehrer, sagt Wilmsen, welche sich so ärgern, wenn manche Kinder die Buchstaben nicht kennen lernen, mit sich selbst einen Versuch machen, ob es denn selbst für Geübte etwas so leichtes sey, die Charaktere eines fremden Alphabets aufzufassen; möchten sie es mit dem arabischen Alphabet an sich selbst versuchen und sie werden billiger gegen Kinder werden. Denn wer verlangt, daß das Kind, welches zum ersten male in die Schule kommt und gleich vor die Buchstabentafel gestellt wird, mit seiner ganz ungeübten Auffassungskraft diese Zeichen, denen in der Sinnenwelt gar nichts ähnlich ist, in wenigen Stunden richtig auffassen; — der hat selbst noch nicht das A B C, nämlich das A B C des methodischen Unterrichts gelernt.

Ungefälligkeit. Die Ungefälligkeit der Kinder zeigt sich darin, daß sie einander Dienste versagen, deren sie gegenseitig bedürfen. Zwar bieten sich im Leben weit mehr Gelegenheiten dar, einander zu dienen, als in der Schule; allein auch diese enthält manche Veranlassung dazu und es zeigt sich oft, daß ein Mitschüler dem andern selbst den kleinen Dienst, den er ihm durch Federn, Stift und Bücher leisten könnte, versagt. Sobald der Lehrer an einem Kinde diesen Fehler wahrnimmt, so muß er sein Mißfallen darüber zu erkennen geben und ihm

bemerklich machen; daß andere auch gegen ihn sich ungefällig betragen und ihn verabscheuen werden. Größern Schülern wird aus dem Leben gezeigt, wie kein Mensch des andern Dienste entbehren kann, wie unser Leben so eingerichtet ist, daß selbst der Reichste des Aermsten u. s. w. oft bedarf und daß sich in der Gefälligkeit die Liebe, welche unser Heiland zum Grundsatz seiner Religion machte, recht eigentlich beweiset. Kömmt der ungefällige Schüler in den Fall, wo er der Hilfe seiner Mitschüler bedarf, so läßt man ihm dieselbe zwar zu Theil werden, erinnert ihn aber an sein voriges ungefälliges Betragen, damit er sich desselben schäme.

Ungehorsam. Ungehorsam ist der auffallende Fehler, daß der Schüler in irgend einem gegebenen Falle dem Worte des Lehrers die Erfüllung versagt. Zwar wird demjenigen Lehrer der sich durch Liebe, Eifer und Ernst die Zuneigung und Achtung seiner Schüler zu verschaffen weiß, nicht leicht von einem derselben der Gehorsam verweigert werden; aber es gibt oft Kinder, welche durch die Eltern an Eigensinn gewöhnt, mit Geringschätzung gegen den Lehrer erfüllt und zum Ungehorsam gegen denselben förmlich angewiesen werden. Solchen Kindern muß gleich beim ersten Versuch, sich ungehorsam zu betragen, streng durch den Sinn gefahren werden. Man fordert sie erst warnend zum Gehorsam auf: vergiß dich nicht! Besinne dich! Du kennst dich, deine Pflicht und weißt, daß ich keinen Ungehorsam zulassen darf! Du weißt, daß das Gesetz in der Schule ist für den Schüler, unbedingt und aufs Wort dem Lehrer zu gehorchen! Folgt der der Schüler nicht, so kann man ihm nach Umständen noch Zeit bis nach dem Unterricht lassen oder drohe ihm mit Strafe und schreite endlich, wenn kein anderer Ausweg bleibt, zu einer kräftige Züchtigung, jedoch frei von Hitze und aufbrausender Heftigkeit.

Unordnung. Dieser Fehler zeigt sich an dem Schüler auf folgende Weise: Er kommt weder zur rechten Zeit in die Schule, noch will er seine Thätigkeit nach der vorgeschriebenen Zeit regeln. Er wählt statt der vorgegebenen Arbeit eine andere, ihm beliebige, nnd bringt die Dinge, die er zu seiner Arbeit nöthig hat, entweder gar nicht oder unvollständig und im mangelhaften Zustand mit. Wirkt die Belehrung über die Nothwendigkeit und den Nutzen der Ordnung nichts, so muß der Schüler die Folgen der Unordentlichkeit erfahren. Wenn z. B. der Schüler seine Schulbedürfnisse nicht in Ordnung gehalten und dadurch verhindert ist, die Arbeit mit seinen Mitschülern

nach den Schulstunden fertigen, damit er aus Erfahrung lerne, daß die Unordnung besondere Zeit und Mühe erfordere.

Unreinlichkeit. Der Grund der Unreinlichkeit liegt in der Beschäftigung des Landvolks, zum Theil aber auch in dem tiefen Bildungsstande desselben. Um die Schüler davon zu heilen, werden sie auf die Schönheit des menschlichen Körpers, auf die Pflicht denselben rein zu halten, auf das Eckelhafte und Schädliche der Unreinlichkeit hingewiesen. Hilft das nicht, so erfolgt öffentliches Tadeln. — Darauf muß der Schüler abtreten und gereinigt wiederkommen. Den Eltern wird bei fortgesetzter Unreinlichkeit das Kind nach Hause geschickt und ihnen erklärt, daß im Nothfall das Kind auf einen besondern Platz zum Sitzen gewiesen werde.

Unterlehrer. Man hat allerlei gegen die Einführung der Unterlehrer eingewandt, aber in zahlreichen und überfüllten Schulen sind sie fast unentbehrlich und doch nicht bloß ein nothwendiges Uebel, sondern in der That unter gewissen Bedingungen ein treffliches Mittel, die sittliche Bildung der Kinder zu befördern, nicht zu gedenken, daß durch Lehren am beßten gelernt wird und alles Gelernte sich tief einprägt.*) Nur hat der Lehrer sorgfältig dahin zu sehen, daß er keine andere Schüler anstelle, als solche, welchen er Liebe gegen ihre Mitschüler, Verstand, Geduld und Selbstbeherrschung zutrauen darf, denn sonst wird durch eine solche Anordnung mehr verloren, als gewonnen. Auch muß die Geduld und Ausdauer der jungen Gehülfen nicht auf eine zu schwere Probe gestellt werden, indem man sie stundenlang das mühselige Geschäft, welches geübte Kräfte fordert, forttreiben läßt; es müßen sich wenigstens 3 — 4 beständig ablösen.

Die Unterlehrer werden aber am zweckmäßigsten Hilfe leisten, wenn man sie anweist, den Kindern kleine Verse vorzusprechen und sie still nachsprechen zu lassen, an der Wandfibel die Laute einzuüben und die Lautzeichen einzuprägen, oder an einer Lehrtafel durch mannigfaltige Zusammensetzung weniger Buchstaben die Kinder in dem Aussprechen der Sylben zu üben; oder an einer Bildertafel die Benennung der Dinge und ihrer Theile vorzunehmen und dadurch die Aufmerksamkeit und das Gedächtniß der Kinder in eine zweckmäßige

*) Das Kind lernt vom Kinde oft bei weitem leichter, als von dem Erwachsenen, weil jenes kindlich denkt und kindlich spricht und dem kindlichen Bedürfniß sich nicht erst künstlich anzuschmiegen nöthig hat.

Thätigkeit zu setzen oder durch Striche an der Wandtafel die Anfänger am Ab- und Zuzählen zu üben. Ueberhaupt sind sie im Gebiete derjenigen Gegenstände ganz an ihrem Ort, welche eine mechanische Behandlung zulassen und bei welchen die Folge der Uebung so buchstäblich vorgeschrieben ist, daß der zum Unterlehrer bestellte Schüler nur der Vorschrift folgen darf, ohne zu fehlen. Hieher gehören also das Lesen, Schreiben, die ersten Uebungen des schriftlichen Rechnens, das Abhören des Auswendiggelernten u. s. w.

Wenn die Gemächlichkeit und Sorglosigkeit des Lehrers die Unterlehrer nicht mißbraucht, so werden sich diese bei ihrem Geschäft wohl befinden und die Zeit, welche dadurch ihrer eigenen Belehrung entzogen wird, ist dann gewiß nicht verloren; aber der Mißbrauch schleicht sich gar zu leicht ein und wenn der Unterlehrer nicht alle seine Uebungen unter den Augen des Lehrer betreibt, so werden sich bald schlimme Folgen zeigen. Es ist allerdings bequem, den Unterlehrern das mühselige Geschäft des Einübens der Elemente zu übertragen, aber es ist unverzeihlich, wenn der Lehrer sich dadurch von diesem Geschäft ganz lossagt, da gerade die Anfangspunkte alles Unterricht die meiste Einsicht, Gewandtheit und Sicherheit erfordern, wie einen Grad von Geduld und Ausdauer, den das Kind nicht hat. Dem Kind soll bei dem Eintritt in die Schule das Lernen lieb gemacht werden, es soll mehr lernen, als still sitzen und sein erstes Lernen soll mehr Anregung und Entwicklung seiner Anlagen, als Einsammeln nützlicher Kenntnisse seyn, es soll ganz seiner Natur und seinen Kräften gemäß beschäftigt werden. Aber wie wäre es doch möglich, daß ein zehn- oder zwölfjähriger Schüler solche Forderungen erfüllte? Darum darf kein Unterlehrer anders als unter den Augen des Lehrers lehren und sein Lehren soll nur der Wiederhall dessen seyn, was der Lehrer unmittelbar vorher gelehrt hat. Doch nicht bloß bei dem Unterrichtsgeschäft, sondern auch zur Erhaltung der Schulordnung kann der Lehrer, so weit sich dieß ohne Gefahr thun läßt, seine Schüler benützen. Er wähle mit Vorsicht Ordnungsschüler. Diese müßen die Ersten im Schulzimmer seyn, auf die Beachtung der vorgeschriebenen Ordnung halten, die Namen der gegen dieselbe Fehlenden notiren, am Ende der Schule die Geräthschaften und etwa liegengebliebenen Sachen aufbewahren u. s. w.

Zu Ordnungsschülern hat der Lehrer solche Individuen zu wählen, welche neben der guten Meinung des Lehrers auch die Achtung und Liebe der Mitschüler für sich haben, und denen er einen gewißen

Grad von Ueberlegung und Klugheit zutrauen darf. Nie darf sich der Lehrer jedoch zu viel und ausschließlich auf dieselben verlassen und sich dabei beruhigen, auf die Anzeigen dieser Ordnungsschüler das Nöthige zu verfügen. Die Aufrechthaltung des Gesetzes und der bestehenden Ordnung ist es nicht allein, sondern auch die Besserung der Fehlenden, welche zu bewirken der Lehrer sich bestreben muß.

Unterricht. Unterricht (wird gewöhnlich definirt) ist die absichtliche, planmäßige Einwirkung auf jemand, um ihm zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten behilflich zu seyn, oder die absichtliche Mittheilung und Anleitung zur Erwerbung jener Kenntnisse und Geschicklichkeiten. In einem andern Sinn wird Unterricht definirt werden müssen, wenn wir vom Unterricht in der Schule, vom Volksunterricht, sofern dort das Element der Erziehung mehr hervortritt, sprechen. Deßhalb definirt Grafer: unterrichten heißt einem aufwachsenden Menschen vermittelst einer stufenweise fortschreitenden Unterredung über sein Leben die Unterstützung leisten, damit er allmählig zur vollen Kenntniß des menschlichen Seyns gelange, und mit Hilfe dieser Kenntniß seine Bestimmung erreiche. Der Unterricht wird formell genannt, sofern er den Zweck hat, die Kräfte des Lernenden zu wecken und zu beleben; materiell, so fern er in der Mittheilung gewisser Kenntnisse besteht (siehe hiezu: Unterricht form. u. mat.)

Die Wichtigkeit und das Bedürfniß des Unterrichts ist nicht zu verkennen. Die Selbstbildung des Menschen, für welche die Erziehung hauptsächlich thätig seyn soll, indem sie die gebildeten und belebten Kräfte zur eigenen freien Wirksamkeit erhebt, würde zu langsam, einseitig und unvollkommen erfolgen, wenn sie nicht mit der Erziehung den Unterricht verbände und der Erzieher zugleich auch Lehrer wäre, welcher das zufällige und unsichere Erlernen ordnet, befestigt, ergänzt und leitet.

Gegen die Nothwendigkeit des Unterrichts können die einzelnen Beispiele sogenannter Autodidacten d. h. solcher Menschen, die durch eigene Kraft und Anstrengung sich selbst gebildet, ja zuweilen es zu einem bedeutenden Grad von Ausbildung gebracht haben, nichts beweisen, denn die Erfahrung zeigt, daß theils nur einzelne Köpfe von ausgezeichneten Talenten auf diesem Wege etwas Tüchtiges erlernten, dabei aber ihr Ziel nur auf den weitesten Umwegen erreichten — daß die bei weitem größere Menge mittelmäßige Köpfe den Schwierigkeiten der Selbstbildung unterliegen würden; theils daß bei Autodidacten, so

sehr sie auch an Originalität, Selbstständigkeit und Tiefe der Erkenntniß gewinnen, doch gewöhnlich eine große Einseitigkeit statt findet, mit der sich nicht selten Pedanterie und Eigendünkel verbinden. Aus diesem ergibt sich die Nothwendigkeit und der Werth des Unterrichts für die Menschen, und es bleibt ein großes Lebensglück, in aller Hinsicht tüchtigt, treue und für ihr Geschäft erwärmte Lehrer zu finden.

Unterricht, (elementarischer). Elementarunterricht heißt der Unterricht in den Elementen der menschlichen Erkenntniße und Geschicklichkeiten oder in dem, was zum Fundament der Menschen- und Berufsbildung der Materie nach gehört, mit besonderer Hinsicht auf Erweckung, Stärkung und Bildung der kindlichen Anlagen und Kräfte.

Unterricht, (erziehender.*) Die Schule hat nicht bloß das Mittheilen von Kenntnissen und Fertigkeiten zur Aufgabe, sie soll nicht bloß das Erkenntniß-Vermögen bilden, nicht bloß alle Kräfte des Kindes entwickeln — sondern sie muß auch erziehen. Wenn nemlich das Wesen des Unterrichts bloß darin bestünde, dem Schüler nach einem bestimmten Plane Kenntnisse beizubringen, und Fertigkeiten anzueignen, so wäre er zwar für das Fortkommen in der Welt nicht ganz ohne Werth, für die Bildung des jungen Menschen aber nur sehr unbedeutend. Denn was hast du Großes gethan, wenn deine Schüler viele, sehr nützliche Kenntnisse besitzen, wenn sie sich manche recht hübsche, mechanische Fertigkeiten und Geschicklichkeiten erworben haben? Machen bloße Kenntnisse und Fertigkeiten gut? Geben sie Charakter, sittliche Stärke? Ja, reichen sie nur aus, um das gute Fortkommen in der Welt vollkommen zu sichern? Gewiß nicht! Was sind Kenntnisse und Geschicklichkeiten ohne Sinn für Wahrheit und Recht, ohne Liebe zu Gott und zur Tugend, ohne Lebenskenntniß? Sie sind dann Nichts, als tönendes Erz und klingende Schellen. Wenn der Unterricht keinen andern, als diesen Zweck hätte, wollte die Schule, neben der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten, nicht auch die Erziehung im eigentlichen Sinn in ihren Kreis ziehen, wollte sie nicht diese zu ihrer Hauptsache machen, so wäre sie eine sehr unwichtige Anstalt. — Der Unterricht darf ferner nicht bloß das Erkenntnißvermögen bilden. Wie hoch auch ein gebildetes Erkenntniß-Vermögen

*) Nach Graser'schen Grundsätzen, der den Begriff Unterricht gleichbedeutend mit Erziehung nimmt.

geschätzt werden muß, welch eine gute Sache es auch um einen aufgeklärten Verstand und um eine geübte Denkkraft ist, so erhält doch selbst das klare, scharfe Denken erst dadurch Werth, daß es sich auf das Rechte, Wahre und Gute richtet. Die Kraftbildung an sich hat wenig Werth, wenn sie nicht als das bloße Mittel betrachtet wird, wodurch das Zurechtfinden im Leben und der tugendhafte Wandel erleichtert wird. Auch der Unterricht, der sich auf die durch Mittheilung zu bewirkende Ausbildung aller Kräfte bezieht, löst seine Aufgabe noch nicht. Denn hienach wird die formelle Bildung ebenfalls als Hauptsache und als Zweck des Unterrichts angesehen. Bildung der Kräfte aber, an sich, kann unmöglich Zweck des Unterrichts seyn, da sie, für sich betrachtet, keinen besondern Werth hat. Nur dadurch erhalten die Kräfte ihren eigenthümlichen Werth, daß sie der Wahrheit, dem Rechte und der Tugend dienen.

Des Menschen Würde fordert, daß er selbstthätig seiner Bestimmung entgegen strebe, daß er wahrhaft menschlich d. h. selbstständig und vernünftig lebe. Es folgt hieraus, daß er die rechte Art zu leben kenne, und daß er die Kraft habe, dieser Kenntniß gemäß sein Thun und Handeln selbst zu bestimmen. Diese zu erlangen bedarf er der Hilfe anderer, und diese Hilfe muß so beschaffen seyn, daß dadurch das Selbstlernen befördert und die Kraft zur Selbstbestimmung gesteigert wird. Der Unterricht ist also diejenige Unterstützung, welche ein Erwachsener und Gebildeter einem Kinde leistet, damit sich dieses die lebendige Kenntniß der rechten Art und Weise des menschlichen Lebens verschaffe und die Kraft mehr und mehr steigere, auch wirklich der erlangten Kenntniß gemäß zu leben. Wenn also nach der gewöhnlichen Ansicht der Unterricht dem Schüler Kenntnisse mittheilen und Fertigkeiten aneignen, oder die Kräfte desselben durch Kenntnisse bilden soll — so hat nach der höhern Auffassung des Volksunterrichts die Schule dahin zu wirken, daß der Schüler sich selbst Kenntnisse und Fertigkeiten erwerbe und seine Kräfte übe. Nach der gewöhnlichen Ansicht scheint es, als ob der Unterricht auf das Wollen und die Charakterbildung gar keinen, oder doch nur geringen Einfluß habe; unsere Auffassung spricht es dagegen aus, daß der Hauptzweck des Unterrichts gerade in der Bildung des Willens liege. Nach den gewöhnlichen Begriffen ist der Lehrer bei dem Unterricht die Hauptperson und die Schule soll durch ihn gebildet werden, nach dem hier aufgestellten Begriff aber tritt der Schüler als Hauptperson hervor. und dieser soll sich selbst bilden, die Bildung soll von innen heraus,

nicht aber von außen hinein gehen. Der Zögling muß sein eigner Bildner seyn, die erziehenden Menschen sind nur seine Gehülfen. Der Erzieher kann den Zögling nicht für sich allein gehorsam, friedfertig, tugendhaft machen, sondern der Zögling muß sich selbst dazu bestimmen unter Anregung, Leitung und Mitwirkung des Erziehers. Der Lehrer kann seinen Schülern keine Kenntnisse beibringen, kann nicht sein Gedächtniß stärken, seine Denkkraft üben, der Schüler muß dieß Alles selbst thun und der Lehrer regt ihn nur an, gibt ihm Stoff, leitet des Schülers Kraft und Thätigkeit.

Das Wesen des Unterrichts besteht also in der Erweckung der Kraft und der Selbstthätigkeit des Schülers, damit er sich alle Kenntnisse selbst durch eigene Mühe und Anstrengung verschaffe, welche zu einem selbstständigen, vernünftigen Leben nothwendig sind, und damit er sich zu dem Rechten und Guten selbst bestimmen lerne. Das Wesen des Unterrichts ist also einzig und allein Anregung und Leitung der Kraft und Thätigkeit des Schülers. Es ist ein verjährter, verderblicher Wahn, daß dem Schüler Kenntniß und Einsicht von Außen beigebracht werden könnten, und daß der Lehrer positiv auf den Schüler einzuwirken und ihn zu bilden habe. Der pädagogische Unterricht würde dadurch mit dem Unterricht auf gleiche Stufe gestellt, den man besser mit dem Namen Abrichtung, Dressur bezeichnen könnte. Wahrhafte Kenntniß und Einsicht kann nie von Außen in den Geist kommen, sondern muß im Innern durch den Geist selbst erzeugt werden. Die sogenannten Kenntnisse, die von Außen in die Seele, oder vielmehr bloß in das Gedächtniß gebracht werden, sind noch keine wahren Kenntnisse; sie bleiben so lange etwas Fremdartiges, bis sie von dem Geiste selbstthätig aufgefaßt und verarbeitet werden

Von Außen kann nur Material, Stoff geboten werden, aus dem wir uns selbst Kenntnisse erzeugen und Einsicht verschaffen. Alles so recht eigentlich von Außen angelernte Wissen hat keinen Werth, weil es auf die ächt sittliche Bildung keinen Einfluß hat, ja diese sogar hindert. *)

*) Treffend sagt deßhalb Graser: des Schülers Sittlichkeit oder Religion hat nur in soweit Tugendwerth, als er die ihm mitgetheilte Belehrung in sich aufgenommen und zum klaren Bewußtseyn erhoben hat. Hat er von der Belehrung nichts weiter aufgenommen, als Vorschriften, dann wird seine ganze Tugend keine andere seyn, als sclavischer Gehorsam. Hat er aber die Belehrung im Sinn erfaßt und sie durch ein Insichkehren aus sich selbst producirt, so daß er in der lichten Anschauung des Wahren, Rechten, Guten und Schönen lebt, dann wird sein freier Geist selbst durchaus moralisch gestimmt seyn, und sein freier Wille mit Liebe der Tugend huldigen.

Wie mit dem sittlichen Leben, so verhält es sich mit dem Leben überhaupt. Das wahre Leben ist erst dann möglich, wenn die von Außen gekommenen Lehren das Eigenthum des Geistes geworden sind, wenn wir eine klare Einsicht in die Lebensverhältnisse gewonnen haben, wenn wir nicht mechanisch, blind, sondern mit klarem Bewußtseyn zum Handeln uns entschließen. Denn wer immer nur nach äußern Regeln und Vorschriften handelt, wer stets fremder Autorität sclavisch folgt, der wird es nie weit im Leben bringen. — Das Wesen des wahren Unterrichts besteht nun darin, in dem Schüler dieses klare Bewußtseyn anzuregen, ihn anzuleiten, sich jene Einsicht und Lebenskenntniß zu erwerben.

Wie nöthig der Unterricht sey, wenn man ihn so auffaßt, liegt am Tage. Der Unterricht ist es, der dem jungen Menschen nicht nur sein Ziel, nach dem er zu streben hat, vorhält, sondern ihn auch anleitet, den sichersten Weg nach demselben zu finden; der Unterricht ist es, der den jungen Erdenbürger antreibt, seine Selbstthätigkeit zu entfalten und seine Kraft nach allen Richtungen hin zu üben, der den Schüler zur Erlangung der Lebenskenntniß und der moralischen Stärke unabläßig anregt. Er sichert also das Fortkommen in der Welt, fördert die Herrschaft der Vernunft und der Sittlichkeit, und übt den mächtigsten Einfluß auf die Bildung des Charakters aus.

Das wahre Wesen des Unterrichts und somit seine Wichtigkeit ist lange verkannt worden, und man hielt ihn, wenn auch für einen nothwendigen, doch untergeordneten und minder bedeutenden Theil der Erziehung überhaupt, und nur so, wie ihn hier Graser auffaßt, hat er die hohe Bedeutung, während derjenige Unterricht, der nur darauf ausgeht, Kenntnisse anzueignen oder das Erkenntnißvermögen einseitig zu üben, keinen Anspruch auf eine so hohe Stellung machen kann.

Der Unterricht so aufgefaßt, leistet an und für sich für die Erziehung mehr, als die Schuldisciplin. Diese kann zwar dem Schüler einzelne Tugenden angewöhnen, oder ihn durch Uebung darin befestigen; sie kann es dahin bringen, daß er den äußern Vorschriften der Sittlichkeit folgt und die Regeln der Schicklichkeit beobachtet; sie kann ihn bewegen, aus Furcht vor Mißbilligung und Strafe, oder aus dem Verlangen nach Lob und Belohnung, oder aus Gehorsam gegen die Gebote des Lehrers und aus Gewohnheit, gewisse Fehler zu vermeiden und in den Verhältnissen, welche die Schule darbietet, das Rechte zu thun; aber wahrhaft sittlich kann die Schuldisciplin den

Schüler nicht machen; da die Sittlichkeit nicht in äußern Handlungen und in Gehorsam besteht, der sich auf menschliche Autorität oder auf Furcht und Hoffnung gründet, sondern nur auf die Gesinnung. Der Gehorsam ist eine schöne Sache, erhält aber erst dann seinen vollen Werth, wenn er frei aus dem Innern hervorgeht.

Die sittliche Bildung muß durch den Unterricht bewirkt werden. Aber bei der Schwäche der menschlichen Natur und bei der Stärke des sittlichen Sinnes, die zur frei thätigen und klar bewußten Ausübung der Tugend erfordert wird, bedarf der Mensch überhaupt, und der Unmündige insbesondere, auch paßende Gelegenheiten, sich in dem sittlichen Handeln zu üben; sein freies, sittliches Wollen bedarf der äußern Unterstützung, und diese kann und soll dem Schüler die Disciplin gewähren; durch sie soll er, nicht mechanisch in dem Rechtthun, wohl aber darin geübt werden, sich selbst für das Gute zu bestimmen und dem Willen Gottes gemäß in allen Schulverhältnissen zu leben. Die Schuldisciplin ist also als sittliches Bildungsmittel die untergeordnete Gehülfin des Unterrichts, durch welchen eine lebendige, wirksame Erkenntniß des Guten entstehen soll und mit ihr eine Anregung und Stärkung der Thatkraft. Der Unterricht ist das innere sittliche Bildungsmittel, die Disciplin das Aeußere.

Unterricht, (formaler und materieller.) Der Unterricht hat die Gesammtbildung der Jugend und das Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten zur Aufgabe. Wer unterrichtet, theilt Kenntnisse und Fertigkeiten mit, führt Lern-Material zu, an welchem sich der Lernende üben soll. Bereicherung mit Uebungsstoff und die Thätigkeit, in welche dadurch die Kräfte gesetzt und durch welche sie geübt und gestärkt werden — ist also der Zweck des Unterrichts.

Bezweckt nun der Unterricht die gesammte Bildung des Menschen, nämlich die Bildung und Entwicklung der Anlagen, so ist er formal, (formare, bilden.) Bezweckt er die Mittheilung von gewissen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, so ist er materiell (materia, Stoff.)

Ich unterrichte z. B. das Kind über den menschlichen Körper materiell, wenn ich ihm bloß die einzelnen Körpertheile nenne, die verschiedenen Arten der Knochen, die verschiedenen Häute des Auges, die verschiedenen Bestandtheile des Ohrs bemerkbar mache; formal aber, wenn ich das Kind veranlasse, durch genaue Betrachtung des Menschenkörpers die zweckmäßige Zusammenfügung der einzelnen Theile aufzufinden, durch Vergleichung mit den thierischen Körpern die Vorzüge des menschlichen zu erkennen, und so den unübertrefflichen Künstler

zu ahnen, der dieses Meisterstück zusammenfügte, und es mit einem denkenden Geist ausstattete; denn auf die letztere Weise schärfe ich den Beobachtungsblick, rege den Scharfsinn und Forschungsgeist an, und wecke überhaupt die geistigen Kräfte. Oder ich unterrichte in der Geschichte nur materiell, wenn ich historische Thatsachen aufzähle, Namen wichtiger Personen, Jahreszahlen und denkwürdige Tage dem Gedächtniß bloß einpräge; formal aber, wenn ich die innere Verbindung der Thatsachen aufsuchen, Folgerungen ziehen, Charaktere und Handlungen beurtheilen lasse. Bei jenem kommt es nur auf die Anhäufung des Lernstoffes, bei diesem auf die Uebung der Kraft an.

Materie und Form müssen sich nun, will der Unterricht nicht einseitig seyn, sondern seine ganze Aufgabe lösen, gegenseitig durchdringen. Ohne gehöriges Lern-Material kann der formale Unterricht nicht gedeihen, denn es fehlt der Kraft an Gegenständen zur Uebung und Bildung; gleichfalls muß aber auch bloß materieller Unterricht schaden, weil durch Ueberhäufung mit Stoff die ungeübte Kraft unterdrückt, statt gehoben wird.

Wenn auch der formale und materielle Unterricht an sich und einzeln betrachtet, rücksichtlich ihres Werths auf einer Linie stehen, so muß doch im angewandten Unterricht der Volksschule der materielle Zweck dem formalen einigermaßen untergeordnet werden, jedoch so, daß beide immer noch gewißermassen coordinirt sind. Dieses Wechsel-Verhältniß liegt klar am Tage. Die Kenntnisse, welche im Unterricht mitgetheilt werden, geben den Stoff und somit die Mittel zur Entwicklung der Anlagen und Kräfte und auf der andern Seite sind sie wieder Zweck, so fern das Kind dieselben sich aneignen soll und die Entwicklung seiner Kräfte das Mittel hiezu sind.

Wenn bemerkt wurde, daß der formale Unterricht etwas mehr Berücksichtigung verdiene, so liegt der Grund darin, weil er den Lernenden eher befähigt, sich Materialien zur weitern Fortbildung zu suchen, als der materielle, weil er die Kraft erwachen und erstarken läßt, den gehäuften Stoff zu verarbeiten. Der rein formal gebildete Mensch hilft sich weit leichter fort, als der bloß material unterrichtete. Auch läßt sich wohl nicht läugnen, daß der Kraft bildende Unterricht mehr als der bloß Stoff gebende erziehend genannt zu werden verdient. *)

*) Schwarz sagt: „Ohne die Bildung für das Auffassen bleibt die Seele leer, und ohne die für das Ausüben bleibt sie wüste. — Der formale Unterricht macht, daß

Da nun von der jetzigen Volksschule nicht nur das Unterrichten, sondern auch das Erziehen (erziehender Unterricht) gefordert wird, so hat dieselbe vorzüglich den formalen Unterricht nicht zu vernachlässigen.

Der formale Zweck ist ferner besonders in der Vorschule oder Elementarklasse zu berücksichtigen, denn hier gilt es vor allem die Kraft zu entwickeln, die Sinne zu üben, den Verstand, das Gedächtniß, die Phantasie und das Darstellungsvermögen zu bilden. Doch darf auch hier der Zweck nicht rein formal seyn, d. h. so beschaffen seyn, daß die Mittheilung des Stoffes gar nicht berücksichtigt würde, denn das wäre viel zu einseitig und zeitverschwenderisch, wenn die Kinder den ihnen nur zur Uebung der Kraft mitgetheilten Stoff wieder vergessen dürften.

Materiell wird der Unterricht mehr in den Oberclassen, d. h. man bezweckt dort mehr die Mittheilung des Stoffes und der Kenntnisse, als in den Elementarclassen. Ein Unterricht bloß formal behandelt, könnte nie seinen Zweck erreichen, denn der Mensch bedarf einer Materie, eines Stoffes zum Denken, und diesen muß der Lehrer dem Schüler nach dem jedesmaligen Bedürfniß desselben verschaffen; er muß für das Alter und den jeweiligen Bildungsgrad, den für seine Geistesthätigkeit passenden Stoff zur Verarbeitung auswählen, und durch seinen Unterricht darreichen. Dieser Stoff besteht aus mannichfaltigen Kenntnissen, die unumgänglich nothwendig für den Menschen und die Erreichung seiner Bestimmung sind, die er nicht entbehren kann, weil sie auf seine Bildung, auf sein Fortkommen in der Welt, auf seine nützliche Wirksamkeit und auf sein Lebensglück einen bedeutenden Einfluß haben. Umgekehrt, jeder Unterricht, der nicht formal sondern nur materiell ist, wäre ein bloßes Abrichten, und bezweckte nur ein bloßes Anlernen. Der Unterricht aber soll die gesammte Menschenkraft bilden, also nicht bloß dem Gedächtniß, dem Verstand etwas eintrichtern; er soll alle Vermögen bilden und zwar harmonisch, d. h. so, daß alle Anlagen und Kräfte den Grad von Ausbildung erhalten, der nöthig ist zur Erreichung der Bestimmung des Menschen.

Die Unterrichtskunst weiß also zur rechten Zeit beide Zwecke den

---

der Schüler das Lernen lernt. Er versteht alsdann seine im Allgemeinen entwickelte Kraft zu gebrauchen, und sogar die Gegenstände seiner weitern Bildung schon einigermaßen selbst auswählen. — Der formale Unterricht macht die Kraft in jeder Richtung frei und stark.

formalen und materialen zu verbinden, sie trachtet nicht darnach, daß Viel und Vielerlei gelehrt und gelernt, sondern daß das Gelernte auch wirklich aufgefaßt und begriffen, und nichts vorgetragen und eingeprägt werde, was der Bildung entgegenwirkt, sie hemmt oder erschwert.

Dieß wäre z. B. der Fall, wenn der erste Unterricht nichts weiter als ein bloßes Beibringen der Buchstaben, oder wenn er ein bloßes Eintrichtern des Einmal Eins wäre, und also der kindlichen Seele alle eigentliche Nahrung vorenthalten würde. Denn sowohl die Buchstabenkenntniß, (besonders wenn sie nur Kenntniß der Buchstaben-Namen, nicht des Lautes), als das Einmal Eins, wenn es ein bloßes und reines Gedächtnißwerk ist, kann nicht das Geringste zur Bildung beitragen, weil dabei mit dem Gedächtniß geschieht, was mit dem Verstand und Gedächtniß und mit der Phantasie zugleich geschehen müßte, um Bildung zu bewirken. Ein solcher Unterricht würde durchaus mechanisch seyn, und das Kind in ein Instrument verwandeln, auf welchem der Lehrer spielt, wie Wilmsen sagt; das Kind wüßte nicht, was es thäte, es würde bloß an dem äußern Menschen etwas vorgenommen, ohne irgend eine Thätigkeit des Innern. — Eine verständige Vereinigung des Materiellen und Formalen bei dem Unterricht, so daß der Lehrer nicht bloß aus seinem Vorrath giebt, der Schüler nicht bloß empfängt, und dieser zugleich mit der Entwicklung und Erhöhung seiner Kraft die nöthigen Kenntnisse erhält — dieß dürfte und muß der Zweck seyn, den sich die Unterrichtskunst vorzusetzen hat.

Wenn man lange Zeit bei dem Schulunterricht den materiellen Zweck fast allein im Auge hatte und den formalen fast gänzlich übersah,*) wenn zum unendlichen Schaden der Jugend damals der Lehrer

*) Es sind dieß die sogenannten Schlendrians-Schulen, wie sie Wilmsen betitelt. Dort ist das Gelernte ein reines Gedächtnißwerk, gleichsam Maschinenarbeit, folglich ohne Werth und verdient den Namen der Ausbildung nicht. Der Unkundige schließt freilich daraus, daß das Kind viel in der Schule gelernt, auf die Güte des Unterrichts und die Trefflichkeit des Lehrers, aber er bemerkt die Lücken nicht, welche in den Kenntnissen der Kinder sind — er begreift nicht, daß dieses Stückwerk eines mechanisch aufgerafften Wissens den Geist mehr verderbt, als erhöht. Das Kind liest nach einem kurzen Schulunterricht mit einer solchen Fertigkeit, daß es sich durch kein Comma und kein Punktum aufhalten läßt, es rechnet die schwersten Exempel und weiß nicht einmal, wie es zu seinem Facit gekommen ist — es schreibt und wohl gar Fraktur und Kanzleischrift, und es hat mehr denn hundert Sprüche und Lieder gelernt. Soll man eine solche Schule nicht rühmen, in welcher so viel geleistet wird? Wer die wahre Bildung nicht unterscheidet von der falschen und ein-

nur die Mittheilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, ohne Rücksicht auf Bildung und Erziehung für seinen Beruf hielt — so hat es in neueren Zeiten auch nicht an solchen Pädagogen gefehlt, welche die Wichtigkeit des materiellen Zwecks nicht genugsam erkannten und von einem schädlichen Geist der Neuerungssucht getrieben nur in dem formalen Unterricht das Heil der Welt erblickten, so daß der materielle Zweck in Volksschulen auf eine sehr nachtheilige Weise vernachlässigt wurde. Wenn also früher bald dieser, bald jener Zweck auf Unkosten des andern erstrebt wurde, wenn man den formalen Zweck oft blos auf die Bildung des Erkenntnißvermögens beschränkte, da er sich doch auf den ganzen Menschen, Geist und Körper und alle Vermögen erstrecken muß — so ist es ein Hauptvorzug der neuen Didaktik beide Unterrichtszwecke auf eine zweckmäßige Art zu vereinen und jedem seine gehörigen Grenzen zu ziehen.

Unterrichten. Unterrichten zeigt

a) im Allgemeinen das Mittheilen des uns Bekannten an solche, welchen es unbekannt ist und die Anleitung zu gewissen Kenntnissen und Geschicklichkeiten an.

b) Enger schon wird das Wort unterrichten gefaßt, wenn man darunter jedes zufällige, planlose Mittheilen von Kenntnissen und Fertigkeiten versteht und noch enger

c) Wenn man nur das absichtliche, planmäßig geordnete Beibringen von Kenntnissen und Fertigkeiten unterrichten nennt.

Was die sprachliche Ableitung des Wortes unterrichten betrifft — so legen einige (wie Zerrenner, Graser) das Altdeutsche Wort rechan zum Grunde, welches so viel als mittheilen, erzählen bedeutet. Unterrichten wäre folglich gleichsam Unterrechen d. h. unter mehreren Menschen erzählen, ihnen mittheilen; auch in den Worten: sprechen und rechnen, Bericht, Nachricht trete diese Bedeutung hervor; — andere (wie Schwarz) halten diese Ableitung für zu gekünstelt und führen, unterrichten auf richten, eine Richtung dem Geiste geben, zurück.

---

seitigen, wem es gleichgültig ist, ob etwas mit oder ohne Nachdenken geschehe, wer die Schule nur als eine Unterrichtsmaschiene ansieht und darnach urtheilt, ob sie recht viel liefere; wer z. B. beim Lesen nicht auch mit dem Apostel fragt: verstehest du auch, was du liesest? Der wird freilich einen solchen Unterricht rühmen müssen!

Unterrichtsgabe, Unterrichtsgeschicklichkeit. Unterrichts-Lehrgabe (donum didacticum) ist die natürliche Anlage, die Regeln der Unterrichtslehre im Unterricht anzuwenden (Lehrtalent). Lehrgeschicklichkeit ist die, auf der Bekanntschaft mit der Unterrichtslehre beruhende und durch Uebung erlangte, Fertigkeit, die Regeln der Unterrichtslehre anzuwenden. Sie setzt die Lehrgabe, so wie eine allgemeine Bildung voraus.

Unterrichtskunst. Unterrichtskunst ist (siehe Didactik) die Lehre von der Anwendung der Grundsätze und Regeln der Unterrichtswissenschaft, sie ist die praktische Didaktik. Unzertrennlich mit ihr verbunden ist die subjective Lehrgabe und Lehrgeschicklichkeit und groß sind die Forderungen an den Unterrichtskünstler. Er muß nicht allein die Geschicklichkeit besitzen, alle Kinder in zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten, sondern sich auch dabei bestimmt dem Bildungsbedürfniß jedes Einzelnen im Unterricht anzuschmiegen wissen, ohne dabei den allgemeinen stetigen Unterrichtsplan auser Augen zu lassen. Er muß eine Umsicht, Lebendigkeit besitzen, eine Gewandtheit, vom Allgemeinen aufs Einzelne und von diesem wieder aufs Allgemeine überzugehen, er muß mit einer Leichtigkeit mittheilen und darstellen, mit einem methodischen Tact (welcher sich mit Schnelligkeit jedes Kunstgriffes bemächtigt) verfahren, der nicht jedermanns Sache ist.

Die Unterrichtskunst kann auch hier nur Andeutungen und allgemeine Regeln geben und wir wollen hier von jenen in der Didaktik (siehe diesen Artikel) aufgestellten Regeln einige herausziehen und zeigen, wie die Unterrichtskunst diese Regeln behandelt wissen will, indem wir hiebei Wilmsens Schrift „die Unterrichtskunst" benützen z. B.

Regel X. Der Unterricht verbinde mit dem Wissen das Können, mit dem Auffassen des Darstellen.

Der sicherste Weeg, zu erfahren, ob der Schüler das Vorgetragene richtig aufgefaßt habe, ist, denselben zur Darstellung zu veranlassen, sey es nun mündlich oder schriftlich, zeichnend, sprechend oder schreibend. Mag es auch anfangs schlecht genug gerathen, der weise Lehrer ist mit der ungeübten Kraft, mit dem guten Willen des Kindes zufrieden und fordert nicht ein allzufrühes Darstellen, nicht von dem Schwachen dasselbe eher, als bis es vorher die bessere Köpfe versucht; auch dringt er nicht auf das wörtliche Wiedergeben, denn Abweichungen offenbaren gerade theils die Selbstthätigkeit des Kindes, theils die Lücken seines Wissens, und verhüten das Nachbeten.

Dieser Regel getreu verfährt die neuere Methode des Schreiblese-Unterrichts und sie läßt sich überall anwenden. Wenn z. B. eine Linie gezeichnet wird, so verlängere, verkürze, theile, lösche sie der Lehrer schweigend und lasse das Geschehene mit Worten bezeichnen. Er fordere für gegebene Vorstellungen die richtige Darstellung in Worten, und lasse die sinnlichen Wahrnehmungen in Worte kleiden z. B. bezeichnet mir diese Stube nach der Farbe, nach dem Stoff, der Form, dem Gewicht, dem Maaß. Durch Aufgaben dieser Art muß das Aufgefaßte in dem Lehrling zur Darstellung werden und seine Seele sich der Sprache bemächtigen, als des Mittels, das Gedachte festzuhalten, lebendiger innerlich anzuschauen und sich tiefer einzuprägen. Der Ungeübteste wird leicht und mit Lust eine ganze Reihe von Darstellungen liefern, und in dieser Selbstthätigkeit sich froh und glücklich fühlen. Er wird mit großer Geläufigkeit sagen: der schwarze Ofen, das grüne Buch, die schmale Bank, die hölzerne Thür — der hohe Ofen, das dicke Buch, die lange Bank, die breite Thür u. s. w. Eben so läßt man den Schüler versuchen, Thiere, welche ihm durch Unterricht und Anschauung näher bekannt geworden, zu bezeichnen nach ihrer Stimme, ihrem Hals, Gang, Nahrung, ihren Eigenschaften und sie werden leicht auf folgende Darstellungen fallen, wenn sie anders sorgfältig genug angeschaut und das Vorgetragene richtig gefaßt haben: der brüllende Ochs, das blöckende Schaf, der bellende Hund, der krähende Hahn — oder der langhalsige Storch, die kurzhalsige Ente, oder die wackelnde Ente, der hüpfende Frosch, die kriechende Schnecke, der flüchtige Hirsch, das kletternde Eichhorn — oder der fleischfressende Hund, der honigliebende Bär, das Haberfressende Pferd u. s. w. oder der wachsame Hund, der träge Esel, der grausame Wolf, die listige Katze u. s. w. Auch Aufsätze von geringem Umfang über das Vorgetragene, oder eine leichte Aufgabe, wie die obige, bewirken, daß die Erkenntniß an Lebhaftigkeit gewinnt und sich tiefer einprägt. Man läßt z. B. die verschiedenen Arten von Wagen, Federn, Messern, Waffen, Münzen u. s. w. angeben; die Kleidungsstücke nennen, welche aus Leder, Wolle, Seide, gemacht werden; die Werkzeuge des Schlossers, Maurers, Schusters, Tischlers u. s. w.; alles angeben, was der Mensch mit seinen Händen, Füßen, Augen u. s. w. machen kann; wohlriechende Blumen, Sangvögel, schädliche Thiere u. s. w. nennen.

Aufgaben dieser Art sind schon deßhalb zweckmäßig, weil sie das

Nachdenken anregen und dem Schüler eine Ueberſicht ſeiner Erfahrungskenntniſſe gewähren, welche ihn zu deutlichen Begriffen führt.

Kein Zweig des Unterrichts bietet ſo viele Gelegenheit und Stoff dar, dieſe Regel in Ausübung zu bringen, als das Kopfrechnen. Indem hiebei den Kindern der Weeg genau bezeichnet wird, den ſie zu nehmen haben, bleibt ihnen doch Geiſtesfreiheit genug zur eigenen Darſtellung und alle Kräfte der Seele werden dadurch zugleich ins Spiel geſetzt. Hiezu kömmt, daß der Ausdruck keine Schwierigkeit hat und die Kinder alle Materialen beiſammen haben, ohne ſie erſt mühſam ordnen zu müſſen. Faſt gleiche Vortheile bietet die Formenlehre dar. Man läßt ſie nemlich Figuren beſchreiben, die an der Tafel ſtehen und zwar ſo, daß Nichts überſehen und Alles in einer natürlichen Folge dargeſtellt wird.

Auch das Leſen und Herſagen mit richtiger Betonung und Ausdruck gehört zu dieſer Regel, da offenbar hierin am deutlichſten zeigt, ob das Gelernte oder Geleſene mit dem Verſtand und Gefühl aufgefaßt ſey. Große Wichtigkeit eines guten Vortrags, der leider ſo wenig kultivirt wird. —

Ferner ſoll das mit Aufmerkſamkeit und Nachdenken Aufgefaßte und Gelernte zur Fertigkeit werden durch Anwendung und Selbſtthätigkeit, daher alſo auch z. B. jede Regel der Sprachlehre unmittelbar von dem Schüler in Anwendung gebracht werden muß, indem man ihn anleitet, Sätze zu bilden, in welchen er von der gegebenen Regel Gebrauch machen kann. Eben dadurch erhält auch das Gelernte höhern Werth in den Augen des Lehrlings, daß es ſich ihm in der Anwendung als richtig und nützlich bewähre und ſeine Anſtrengung wird größer, ſeine Luſt ſteigt, wenn er, nachdem er etwas aufgefaßt hat, vom Wiſſen und Verſtehen zum Thun übergehen kann. Darum müſſe Auffaſſen und Darſtellen in jeder Lehrſtunde immer möglichſt beiſammen und jede Lehrſtunde zugleich Uebungsſtunde ſeyn. Beſonders nöthig iſt dieß bei den erſten Anfängern. Daher ſollen dieſe, während der Lehrer ſich mit andern beſchäftigt, ſtets die Schiefertafel in der Hand haben, denn das Kind ſucht alles, was es durch Aug und Ohr aufgefaßt hat, ſogleich nachzubilden, es iſt in einem unaufhörlichen Darſtellen begriffen.

Um das Darſtellungsvermögen und die Darſtellungsluſt in Thätigkeit zu ſetzen, gebe man Kindern, welche die Buchſtaben kennen und anfangen, zuſammenzuſetzen, Buchſtaben auf Pappe gezogen und laſſe ſie an einem Tiſch einſylbige Wörter zuſammenſetzen oder zu gegebenen

Sylben den Anfangsbuchstaben hinzufügen, z. B. zu den Sylben aum, aus, ein, eis, eit, ad, ast, and u. s. w., oder man legt ihnen nur vier — fünf Buchstaben hin und giebt ihnen auf, daraus drei oder vier verschiedene Wörter zusammenzusetzen z. B. e b l i, woraus Blei, Beil, Leib und Lieb; oder s l e i, woraus leis, seil, eil und eis; oder r u a b, woraus raub, bau, brau und baur zusammengesetzt werden können. Dann giebt man ihnen die Buchstaben sch m u a h ß r und überläßt es ihnen, durch eigenes Nachsinnen herauszubringen, daß man daraus die Wörter schau, schmauß, schuß, schuh und muß zusammensetzen könne.

Die Lesefertigkeit und das Nachdenken werden durch solche Uebungen trefflich unterstützt und selbst die Rechtschreibung wird dabei berücksichtigt werden können, doch nur in so weit, als sie mit der reinen und richtigen Aussprache übereinstimmt. — Die, welche im Rechnen schon einige Uebung haben, läßt man Zahlen aufsuchen, welche sich in Vierer, Fünfer, Sechser, Achter und Zehner auflösen lassen oder man läßt sie eine Zahlenreihe auf der Tafel bilden, welche dadurch entsteht, daß sie von vier zu vier bis hundert hinauf zusammenzählen. Die im Zeichnen Geübten müssen aus Linien eine umgekehrte Pyramide bilden, also so, daß die folgende Linie immer um ein Geringes kürzer ist, als die vorangegangene, oder sie müssen mehrere Bogenlinien um einander herumziehen u. s. w.

Für die, welche schon einen Vorrath von Sach- und Sprachkenntnissen eingesammelt haben, sind sehr leicht Aufgaben in großer Menge zu finden, durch welche sie im Darstellen und Ordnen geübt, und zur Fertigkeit im Ausdruck angeleitet werden.

Regel III. 3. Der Unterricht gehe vom Leichten zum Schwerern.

Die Menschenkraft wächst und reift allmählig. Die anfangs schwache Kraft soll und kann erst durch Uebung stärker werden, und indem sie sich stärkt, wird sie fähig, mehr, als das Geringste und Gewöhnlichste zu leisten, oder mit Anstrengung thätig zu seyn. Wer dem Schüler eine Anstrengung zumuthet, welche seiner ungeübten Kraft nicht gewachsen ist, der zwingt ihn zur Unlust und Verdrossenheit, und verleidet ihm den Unterricht. Dagegen macht alles der Kraft angemessene Lust zum Fortschreiten, und übt die Kraft mit Erfolg. So ist das, was, zu früh vorgenommen, dem Schüler zu schwer geworden wäre, nun leicht, weil die Schwierigkeit zuvor weggeräumt, oder die Anstrengung nun eine natürliche geworden ist. Daher ist es eben so nachtheilig für den Erfolg des Unterrichts, wenn nicht weiter fortgeschritten, als wenn

zu früh fortgeschritten wird; denn der Schüler, welcher sich fühlt, arbeitet mit Widerwillen, wenn man ihm eine zu leichte Aufgabe vorlegt, oder wird nachläßig, träg und zerstreut. Darum hat der Lehrer genau zu erforschen, für welchen Lehrgegenstand der Schüler besondere Anlagen besitzt. Dem einen ist schwer, was dem andern leicht ist und es folgt hieraus, daß sich, an und für sich, nicht leicht bestimmen läßt, was das Leichtere und was das Schwerere sey. Im Allgemeinen ist leicht, was durch zweckmäßige Vorübung und durch Entwicklung der Grundbegriffe angebahnt wurde. So wird z. B. dem Kind das Auffassen der Buchstaben leicht, wenn es zuvor in sinnlichen Wahrnehmungen geübt worden ist; es wird ihm das Zusammenzählen leicht, wenn es durch sinnliche Anschauung die Zahlenverhältnisse richtig aufgefaßt hat; es wird ihm leicht, den richtigen Leseton zu treffen, wenn die Uebung der Sprachwerkzeuge nicht versäumt, und nicht zu bald abgebrochen worden war; es wird ihm leicht, einen Begriff zu fassen, oder eine Reihe von Vorstellungen sich einzuprägen, wenn der formale Unterricht zweckmäßig betrieben worden ist; es wird ihm leicht, eine Regel zu fassen, wenn sie ihm durch Beispiele anschaulich gemacht und in Beispielen gegeben ist, so daß es sie selbst findet. Alles, was wenig oder gar keine Vorkenntnisse voraussetzt, oder sich unmittelbar an die vorhandenen Vorkenntnisse anknüpfen läßt; alles Neue, was durch das Bekannte erläutert werden kann, ist faßlich und leicht; alles Einzelne ist faßlicher, als das Allgemeine, und wiederum wird das Einzelne faßlicher und behaltbarer, wenn es, nachdem es als Einzelnes aufgefaßt worden war, nun auch in seinem Zusammenhang als ein Ganzes dargestellt, und zur Uebersicht gebracht wird. Es ist ferner alles leicht, was kein bloßes Wissen, sondern zugleich ein Können ist, was unmittelbar angewandt werden kann, und wovon der Schüler wirklich Gebrauch macht, darum soll alles Gelernte zur Fertigkeit werden. Derjenige Lehrer, der sich am glücklichsten in die Seele seines Schülers versetzt, wird daher am zweckmäßigsten und wirksamsten unterrichten; er wird augenblicklich erkennen, welche Vorkenntniß oder Vorübung dem Schüler noch fehlt, welche Nachhilfe und Erleichterung ihm nöthig ist, welche Lücke in seinen Kenntnissen noch ausgefüllt werden müsse. Er wird daher z. B. diejenigen unter seinen Schülern, in welchen die Phantasie wenig oder gar nicht thätig ist, nie anders als auf die Art memoriren lassen, daß er ihnen mehrmals laut und lebhaft vorspricht, und sie recht laut nachsprechen läßt; er wird diese bei Wiederholungen am meisten in Thätigkeit

setzen, und ihnen oft solche Aufgaben vorlegen, wobei sie sich auf Gesehenes und Gehörtes besinnen müssen. Er wird dem schwachen Gedächtniß durch Anschreiben an die Tafel zu Hilfe kommen, und es mehr an gereimten Versen, als an Namen und Sprüchen üben.

In vielen Fällen ist es schwer, zu erkennen, welches das Leichteste ist, und ein Lehrer, der nicht über den natürlichen Entwicklungsgang des menschlichen Geistes nachgedacht hat, wird gerade das, was am schwersten ist, für das Leichteste halten, weil es ihm durch die Uebung und erlangte Fertigkeit das Leichteste geworden ist. Daher die wunderlichen Forderungen, die man oft an Kinder machen hört, und die Fehlgriffe in den Aufgaben; daher die üppigen Lektionspläne, nach welchen die Kinder gleich mitten in die Wissenschaft hinein gestellt werden, daher die Oberflächlichkeit in den Kenntnissen, und die Halbheit des Wissens. Was langsam, aber sicheren Schrittes zum Ziel führt, wird verworfen, in der eitlen Hoffnung, schneller zum Ziele zu kommen, wenn das, was aufhält, kühn übersprungen wird. So wollen viele Lehrer ihre Kinder schneller zum Lesen führen, indem sie das Buchstabiren überspringen, oder zum Schreiben, indem sie über die Grundstriche hinwegeilen, oder zum Rechnen, indem sie die Species schnell mit ihnen durchlaufen, und das Einmal Eins fleißig treiben, oder zur Sprachkenntniß, indem sie Regeln auswendig lernen, und Aufsätze machen lassen, oder zu wissenschaftlichen Kenntnissen, indem sie von allen Wissenschaften eine Uebersicht geben, und dem Gedächtniß einige Definitionen einprägen, oder zur Religionskenntniß, indem sie einen Katechismus durcharbeiten; aber all dieß eitle Bestreben mißlingt — dagegen ist es zweckmäßig, dem Schüler das Lernen zu erleichtern durch eine naturgemäße Behandlung, durch die Anschaulichkeit und Klarheit des Vortrags und richtige Abstufung der Unterrichtsgegenstände, ohne ihm die eigene Anstrengung zu erlassen. Bei dieser zweckmäßigen Erleichterung wird zwar anfangs die Kraft angestrengt, aber nachdem sie zuvor geübt und erhöht ist, und an Gegenständen, die der Fassungskraft des kindlichen Geistes angemessen sind. So wird dem zarten Kinde nicht zugemuthet, daß es Grundstriche machen soll, da es nicht einmal die Feder zu halten vermag, aber man hält es recht fest bei den Grundstrichen, nachdem es durch zweckmäßige Vorübungen sein Augenmaß gebildet, und eine gewisse Festigkeit der Hand erworben hat, und man erleichtert ihm das Schreiben, indem man es in einer genauen und richtigen Stufenfolge von den leichtern Uebungen zu den schwereren hinaufsteigen läßt. So ist es ferner wahre

Erleichterung des Unterrichts, wenn der Lehrer sich alles Einhelfens enthält, und wenn er die Selbstthätigkeit des Schülers nicht hemmt. Es soll dem Schüler nichts vorgedacht werden, was er selbst durch sein Nachdenken herausbringen kann und was sein Eigenthum wird, wenn er es selbst herausgebracht hat; es soll ihm auch nichts vorgesagt und vorgemacht werden, was er selbst sagen und machen kann; er selbst soll finden, angeben u. s. w. Gerade durch das Einhelfen des gutmüthig-schwachen, des ungeduldigen Lehrers wird dem Schüler das Lernen erschwert, und das Schwere des Anfangs kann nicht leicht gemacht werden, wenn ihm keine Anstrengung zugemuthet wird. Darum lege der lebhafte Lehrer seiner Ungeduld den Zügel an, und vergönne dem unfähigen Schüler die Zeit, die er zum Besinnen und Nachdenken braucht; er helfe ihm nicht ein, lege ihm nicht Antworten in den Mund, sage ihm nicht das Wort vor, welches er bei der Leseübung nicht gleich herausbringen kann, rechne ihm nicht vor — aber wohl helfe er dem Schwachen nach, durch besondere Uebungen, die er mit ihm anstellt, durch Winke und Wiederholungen, durch erläuternde Beispiele und durch Geduld.

Besonders dadurch wird mit Erfolg fortgeschritten, daß man die Einbildungskraft der Unfähigen und Trägen für den Unterricht in Thätigkeit setzt. Daher sind Buchstabir- und Rechnen-Uebungen im Kopf, Schreibübungen ohne Vorschriften, und alle solche Verbesserungen der Aufsätze, welche nur im Unterstreichen des Fehlerhaften, also nur in Winken zur eigenen Verbesserung bestehen, wahre und zweckmäßige Erleichterungen des Unterrichts, weil dadurch die Kraft in ihrem Innern angeregt, und jede Schwierigkeit weggeräumt wird.

Regel III, 1. Der Unterricht gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten. An einzelnen Gegenständen werde zuerst die Aufmerksamkeit und das Nachdenken geübt. Wenn an diesen alle Merkmale aufgesucht und zusammengestellt sind und zwar so, daß der Schüler sie in einer richtigen Sprache als ein Ganzes darzustellen vermag, so werden die einzelnen Gegenstände, welche gemeinschaftliche Merkmale haben und also zusammen gehören, neben einander gestellt, das Gemeinschaftliche wird aufgesucht, und so der Begriff der Gattung erzeugt, der sich nun von selbst entwickelt. Ist dieser Begriff aufgefaßt, so wird es heller in der Seele, und Alles, was darin durch einander lag, ordnet sich nun zu einer leichtern und deutlichen Uebersicht.

Auf diese Art wird vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von den Theilen zu dem Ganzen, von Merkmalen zu Begriffen fortge-

schritten. Indem nun die Kinder hiebei die allgemeinen Merkmale von den besondern unterscheiden lernen, so entsteht der Begriff von Gattung und Art. Die Naturgeschichte bietet für diese elementarischen Uebungen den brauchbarsten Stoff dar, der z. B. auf folgende Art benützt wird:

Man läßt zuerst die Kinder bemerken, daß die Pflanzen wachsen, d. h. sich in die Länge und Breite ausdehnen, und daß sie von Außen her ihre Nahrung erhalten, welche sie durch Röhren und Gefäße einsaugen; daß sie entstehen, leben und sterben, aber ohne Triebe und ohne eine willkührliche Bewegung, d. h. eine solche, welche sie vernehmen und auch unterlassen können. Hierin sind Eichen und Lilien einander gleich, und doch sind sie auch sehr verschieden, denn jene haben einen starken holzigen Stamm, diese dünne und weiche Stiele. Vergleichen wir nun Eichen mit Kirschbäumen, dann niedere Eichen mit Tannen, so bemerken wir neue Merkmale. Jene tragen wie diese Früchte, aber keine eßbare, diese sind verschieden, weil die Tanne nicht Blätter, sondern Nadeln hat. Aber warum sagst du nicht Johannisbeer-Baum sondern Strauch? Hat dieß Gewächs nur einen Stamm? du unterscheidest also die Gewächse, welche nur Einen starken und hohen Stamm mit Aesten und Zweigen haben, von solchen, die mehrere dünne und niedrige Stämme haben, und nennst diese Sträucher, jene Bäume. Aber wie willst du nun diejenigen Gewächse nennen, welche weder Bäume noch Sträucher sind? Und wie diejenigen, welche weder Bäume, noch Sträucher, noch Stauden sind? Aber wozu würdest du nun die Moose rechnen? wozu die Blumen?

Auf ähnliche Weise und Art würde der Begriff eines Gebäudes entwickelt werden können, indem man sich erstlich allerlei Arten Gebäude nennen, sie von einander unterscheiden, also die Merkmale angeben, diese zusammenstellen, dann die verschiedenen Gebäude in Abtheilungen bringen, und dabei verschiedene Eintheilungsgründe befolgen ließe, damit der Gegenstand von allen Seiten betrachtet und aufgefaßt würde. — Eben so werde der Begriff eines Thieres entwickelt, indem das Lebendige vom Leblosen unterschieden, das Gemeinschaftliche zusammengestellt, das Verschiedene abgesondert, und wiederum das, was äußerlich verschieden erscheint, als zusammengehörend dargestellt wird, wo z. B. Wallfisch und Pferd als Säugethiere, Bienen und Krebse als Insekten; Schildkröten, Krokodile und Schlangen als Amphibien u. s. w.

Regel III, 1. Der Unterricht sey anschaulich. Da der geistige Bildungstrieb von sinnlicher Anschauung ausgeht, und dadurch allein zuerst in Bewegung gesetzt werden kann, so kann ein Unterricht, — der diesen Anfangspunkt aller Bildung überspringt, oder ihn nicht fest genug hält, und der Regeln und Definitionen giebt, statt sie finden zu lassen in anschaulichen Beispielen und in Gegensätzen — unmöglich wirksam seyn. Besonders nachtheilig ist hier der Mißbrauch, der in den Elementarschulen mit der Wissenschaft getrieben wird. Zeit und Kraft werden zersplittert, und das Gelernte kann nicht haften, weil es kein wahres Eigenthum der Seele geworden ist.

Nur der anschauliche Unterricht, der seinen Stoff und seine Erläuterungen aus der Sinnenwelt hernimmt, ist der Fassungskraft des Kindes gemäß, er ist der wahre Naturunterricht, denn die Natur unterrichtet unaufhörlich durch die Eindrücke, welche sie auf die Kinderseelen macht. Ein körperlicher Gegenstand tritt vor die Sinne, er wird durch diese angeschaut, und unwillkührlich bildet sich in der Seele eine Vorstellung von dem Gegenstande, welche an Klarheit und Lebhaftigkeit gewinnt, je öfter und anhaltender diese Anschauung erneuert wird. Darum werden z. B. Kinder bei dem Unterricht in der Naturgeschichte noch einmal so thätig und theilnehmend seyn, wenn ihnen die Naturkörper selbst, als wenn ihnen nur Abbildungen davon vorgezeigt, und wenn sie dabei zu einer genauen Betrachtung, gleichsam bei dem Gegenstand festgehalten werden durch die Unterhaltung des Lehrers, der sie die Haupttheile bemerken und angeben, ähnliche Naturkörper mit einander vergleichen und von einander unterscheiden läßt, und auf diese Art sie übt in der Auffindung und Zusammenstellung der Merkmale, nicht bloß der sichtbaren, sondern auch der fühlbaren, welches hiebei nicht zu übersehen ist, der ihnen nach einiger Zeit dieselben Naturkörper wieder vor die Augen bringt, damit die Vorstellung neues Leben gewinne und sich tiefer einpräge. Von guter Wirkung würde es seyn, das, was hier vereinzelt erscheint, dadurch zu beleben, daß man es entweder in einer Abbildung oder in einer anschaulichen Erzählung in seiner Naturverbindung, und ist es ein Thier, in seiner natürlichen Thätigkeit und Lebensweise, gleichsam als handelnd und wirkend in der Haushaltung der Natur, darzustellen sucht, also z. B. Pferde, die auf der Weide von einem Wolf angefallen und dicht zusammengedrängt, die Köpfe im Mittelpunkt, einen Kreis bilden, in welchen das Raubthier nicht eindringen kann, weil es überall durch die schlagenden Hinterfüße zurückgetrieben wird. Für diesen Zweck ist

auch die Behandlung der Fabel und Parabel zu empfehlen, und eine solche Behandlung der Naturgeschichte, bei welcher die Entstehung und Entwickelung des Produkts, seine Heimath und sein Wirkungskreis, seine Veränderungen und Ausartungen, seine Benützung und Verarbeitung in natürlicher Anordnung dargestellt, und wenn von Thieren die Rede ist, seine ganze Lebensgeschichte erzählt wird. Wo der anschauliche Unterricht unwirksam bleibt, ist entweder eingewurzelte und unbesiegbare Trägheit, oder Schwachsinnigkeit; da wo seine Wirkungen schwach sind, fehlt es an Phantasie und Verstandeskräften, und Kinder dieser Art bringen es nur zum Gedächtnißwissen, weßhalb für dieselben derjenige Gang der angemessenste ist, nach welchem eine Reihe von kurzen Sätzen vor- und nachgesprochen wird, durch welche alles was an einem Gegenstand sinnlich erkennbar ist, erschöpft, und unter die Abtheilungen: Wort, Zahl und Figur gebracht wird.

Unterrichtslehre, (siehe Didaktik.)

Unverträglichkeit. Der Unverträgliche, der Schimpfer und Schläger wird zuerst über sein schlimmes Betragen und dessen Folgen belehrt; den erstern setzt man in den Fall, daß ihm selbst der Schimpfname, womit er andere belegt, gegeben würde, und dem zweiten erzählt man Geschichten, aus denen er die traurigen Folgen seines Benehmens erkennen kann. Hilft dieß nichts, so wird er entweder in einiger Entfernung von den übrigen Schülern gehalten, oder wieder geschlagen.

Urtheilskraft, Bildung. Die Urtheilskraft (das Vermögen zu urtheilen, d. h. das Verhältniß zwischen Vorstellungen einzusehen), zeigt sich früh in den Kindern thätig, indem sie den Gegenständen ihrer Erkenntniß gewisse Eigenschaften zuschreiben oder absprechen und ihre Verhältnisse zu einander zu bestimmen suchen. Ueber den Gang dieser Bildung vergleiche den Artikel Denkübung und Verstandes-Bildung. —

V.

V, der zwei und zwanzigste unter den deutschen Buchstaben und der siebenzehnte unter den Mitlautern, welcher seiner heutigen ge-

wöhnlichsten Aussprache nach dem f gleichlautend ist; er steht zu Anfange eines Wortes, Vater, viel, voll, oder am Ende, brav, massiv, oder auch in der Mitte, Nerve, Pulver.

Vermögen. Ein Vermögen wird einem Dinge beigelegt, so fern ihm etwas möglich ist. Der Mensch hat ein Erkenntniß-Vermögen heißt: es ist ihm möglich, zu erkennen, oder sich Kenntnisse zu erwerben. Das Vermögen ist die Fähigkeit, Veränderungen, Wirkungen hervorzubringen.

Das Bestreben, die durch das Vermögen mögliche Veränderungen wirklich zu machen, oder das Vermögen von seiner Thätigkeit, heißt Kraft. Die Sprache des gewöhnlichen Lebens unterscheidet jedoch nicht immer so scharf.

Vernunft, (Bildung). Die Verstandes-Uebungen bereiten die Bildung der Vernunft am zweckmäßigsten vor. Auf sie gestützt setzt das Kind immer mehrere Urtheile zusammen, zieht aus ihnen Schlüsse und bildet sich allgemeine Grundsätze. Da jedoch diese erhabene Kraft erst in spätern Jahren, wenn das Kind der Elementar-Erziehung entwachsen ist, in volle Thätigkeit tritt, so kann in der Schule nur der Grund gelegt werden durch solche Vorübungen, die den jugendlichen Sinn für gründliches Wissen wecken, ihn zum deutlichen Selbstbewußtseyn bringen, und aus dem Sichtbaren ins Unsichtbare hinüberführen, wo die Vernunft erst in ihrem rechten Kreise thätig ist.

Ist dieß geschehen, so wird der lebhaft aufgeregte und in volle Thätigkeit gesetzte Geist in der Folge nie stille stehen. Der Lehrer hat also der später reifenden Vernunft dann zweckmäßig vorgearbeitet, wenn seine Schüler gelernt haben, den Zusammenhang aller Erkenntniß zu begreifen und wenn sie sich zum Weiterfortschreiten durch das Gefühl innerer Nöthigung, wie eigener Theilnahme angetrieben fühlen, wenn sie das Gute erkennen und lieben gelernt haben. —

Versetzung der Schüler. Bei Schulen, die aus mehreren Classen bestehen, muß durchaus für jede Classe und jede einzelne Lection ein Classenziel fest gesetzt und bestimmt seyn, wie weit, bis zu welchem Grad von Bildung, der Kenntnisse und Fertigkeiten es der Schüler gebracht haben muß, ehe er zu einer höhern Classe übergehen kann. Nachgiebigkeit und Mangel an Strenge bei Versetzungen stören den ganzen Lehrplan der Schule und halten die Schüler auf. — Wo die Schüler nach dem Fach- oder Lectionssystem classificirt sind, wird

in den einzelnen Lehrfächern versetzt; wo aber das Classenlehrersystem statt findet, muß der Schüler in allen Lectionen das Ziel der Classe erreicht haben, ehe er versetzt werden kann.

Die Bestimmung der Classen-Ziele Behufs der Versetzung erfordert eine vorsichtige Berechnung der Zeit, und Rücksicht auf die Classenzahl der Schule, sonst werden leicht einzelne Classen überfüllt und das Ganze geräth in Unordnung. Die Versetzung geschieht, je nachdem die Lehrcurse ein halbes oder ganzes Jahr dauern, halbjährlich oder jährlich. Bei einer geringen Classenzahl muß der Lehrcursus oft mehrere Jahre dauern. Ehe ein Schüler den ganzen Cursus der Classe vollendet hat, darf er nicht versetzt werden, sonst entstehen, einen ordentlichen Lehrplan vorausgesetzt, Lücken. Ganz verkehrt ist das Verfahren vieler Lehrer, die ohne alle Rücksicht auf den Lehrcursus halbjährlich nur nach Fleiß und Anlagen versetzen, denn hiedurch müßen nothwendig höchst nachtheilige Lücken entstehen. Nach bloßen Versetzungs-Arbeiten oder einer Versetzungs-Prüfung allein zu versetzen, wie es auch zuweilen geschieht, ist nicht nur unsicher, sondern auch nachtheilig. Der Lehrer muß seine Schüler während des Unterrichts besser kennen gelernt haben, als dieß bei einer einzelnen Prüfung geschehen kann und nur da können Versetzungen statt finden, wo man befürchten muß, daß pecuniäre oder andere Rücksichten den Lehrer bestimmen, versetzungsfähige Schüler zurückzuhalten. Auch die Versetzung kann sehr zweckmäßig mit einer gewissen Feierlichkeit geschehen, die freilich da, wo das Classensystem herrscht und mithin jede Classe ihren besondern Lehrer hat, bedeutungsvoller ist, als in Schulen, wo beim Fachsystem keine Classe einem Lehrer näher angehört.

Versinnlichen. Versinnlichen oder veranschaulichen heißt: mit einem Begriff oder Urtheil eine mit ihm zusammenstimmende, angemessene Anschauung verbinden, oder den Begriff, den Satz vermittelst einer solchen Anschauung darstellen. Die Absicht der Versinnlichung ist, Deutlichkeit und Klarheit, oder eine größere Lebendigkeit und Wirksamkeit zu bezwecken. Entweder will man einen deutlichen Gedanken, Vorstellung durch sie erzeugen, oder einen zwar vorhandenen, aber nicht in gehöriger Klarheit aufgefaßten Gedanken, deutlicher machen. Die Anschauungen, welche man benützt, sind entweder Anschauungen des äußern oder des innern Sinnes und man spricht entweder die Wahrheit, die versinnlicht werden

soll, erst selbst aus und verbindet mit ihr die versinnlichende Anschauung, oder man drückt sie sogleich und allein durch die sinnliche Vorstellungen aus.

In wie weit der Unterricht versinnlicht werden muß, hängt von der Beschaffenheit der Schüler, von deren Fähigkeiten und Uebung im abstracten Denken ab. Je weniger Uebung im Denken, desto mehr ist Versinnlichung nöthig. Der Mensch weiß im Grunde erst dann, was er denkt, wenn er im Stande ist, seinen Gedanken eine Anschauung unterzulegen. Ueberdiß denken und sprechen die Kinder sinnlich.

Der Lehrer, der seinen Unterricht versinnlichen will, muß vorerst zweckmäßige und angemessene Anschauungen, Wahrnehmungen erwecken und veranstalten. Sie müßen zweckmäßig seyn, d. h. wirklich zur Versinnlichung und Verdeutlichung des Gegenstandes dienen, und müßen dem Schüler angemessen, aus seinem Erfahrungs- und Wahrnehmungskreise entnommen seyn. Eine Hauptkunst des Lehrers bei der Versinnlichung ist es, für den Schüler gerade den Punkt der geweckten Anschauung hervorzuheben und bemerklich zu machen, auf den es ankommt — denn im andern Fall wird der Schüler durch die hervorgerufenen Anschauungen nur zerstreut. Was die Mittel zum Versinnlichen anbelangt, so sind sie

1) Wirkliche sinnliche Anschauungen. Z. B. beim Unterricht in der Naturgeschichte, Technologie, eine Naturaliensammlung, Modelle. Ferner Bilder, wo man die sinnlichen Gegenstände nicht in natura zur Anschauung darbieten kann.

2) Das Hervorrufen solcher Anschauungen, die der Schüler schon gehabt hat.

3) Das Bewirken einer geistigen Anschauung ohne sinnliche Anschauung des Gegenstandes; dieß geschieht durch Beschreibung und Schilderung. Bei der Beschreibung gibt man so viele Merkmale an, als nöthig sind, eine klare Anschauung zu bewirken, also Jemanden in den Stand zu setzen, den beschriebenen Gegenstand von andern zu unterscheiden. Mehr erfordert die Schilderung. Bey ihr müßen so viele Merkmale angegeben werden, daß ein vollständiges Bild des Gegenstandes zur geistigen Anschauung kommt. Je mehr dieses Bild der sinnlichen Anschauung an Richtigkeit, Vollständigkeit und Lebendigkeit nahe kommt, desto vollkommener ist die Schilderung. Weil aber bei der Beschreibung und Schilderung nur solche Merkmale mit Erfolg benützt werden können, von denen die Schüler schon eine Anschauung

gehabt haben, die Kleinen aber an Anschauungen so arm sind, — so ist es schwer durch Schilderung gehörig versinnlichen zu können.

4) Wenn durch die angeführten Mittel, Begriffe von Gegenständen der äußern Sinne veranschaulicht werden, so muß man, um Begriffe von Gegenständen des innern Sinnes, (z. B. von Gefühlen, Begierden, Gedanken) zu veranschaulichen, diese Gegenstände so viel möglich dem Schüler vor den innern Sinn zu bringen suchen. Dieß kann auf vierfache Art geschehen

a) Dadurch, daß man dem Schüler die Gegenstände selbst vor den innern Sinn führt. Will man z. B. den Begriff des Mitleids veranschaulichen, so errege man durch eine Erzählung das Mitleiden selbst, und mache ihn dann aufmerksam auf das, was er fühlt.

b) Dadurch, daß man in Erzählungen den Gegenstand schildert.

c) Dadurch, daß man den Schüler an ehemalige Anschauung erinnert.

d) Durch Erinnerung an ehemalige Anschauung *ähnlicher* Gegenstände. So versinnlicht man das Gefühl der Dankbarkeit gegen Gott, indem man an das der Dankbarkeit gegen Eltern erinnert.

5) Zur Versinnlichung der Begriffe von nicht sinnlichen Gegenständen und von allgemeinen Sätzen, die solche Begriffe enthalten, dienen:

a. *Beispiele*. Ein Beispiel ist jede Darstellung des Allgemeinen durch das Besondere. Im engern Sinn ist ein Beispiel jede einzelne bekannte, besonders sinnliche Vorstellung, die man anführt, um dadurch den Begriff oder Satz, dem sie untergeordnet ist, zu erzeugen, oder um ihn zu erläutern und zu verdeutlichen. Die Vorstellungen, die als Beispiele gebraucht werden, sind nicht immer sinnliche; allein da, wo man sinnliche wählen kann, da wählt man sie besonders bei Kindern, denen das Sinnliche geläufiger ist, als das Uebersinnliche und Abstrakte. Sie müßen immer den Schülern bekannt seyn, sonst können sie für sie kein Beispiel seyn. Die Beispiele sind entweder Hinleitungs-Beispiele, (wenn sie angeführt werden, um dadurch das Entstehen eines deutlichen Begriffs oder Urtheils zu befördern, oder Erläuterungs-Beispiele (wenn sie eine Wahrheit, einen Begriff bloß näher erörtern), oder Bestätigungs-Beispiele (wenn sie diese Wahrheit bestätigen sollen). Alle Beispiele müßen richtig, deutlich und im Religions-Unterricht der Sache würdig seyn. *Deutlich* ist ein Beispiel, wenn es aus dem Erfahrungskreise des Schülers entnommen ist, wenn es bestimmt, einfach, kurz und so gestellt ist, daß das, worauf es hier vorzüglich ankommt, dem Schüler leicht bemerkbar ist. Beispiele sind

sehr zweckmäßig. Sie dienen zur Versinnlichung allgemeiner Wahrheiten, schärfen die Urtheilskraft, liefern mannigfaltigen Stoff zum Denken und wirken kräftig auf den Willen.

b) Vergleichungen. Sie sind im weitern Sinn solche Sätze, in welchen 2 Gegenstände oder Fälle, die eine gewisse Aehnlichkeit mit einander haben, zu dem Zweck gegen oder neben einander gestellt werden, um durch das Bekannte das weniger Bekannte deutlich und anschaulich zu machen. So vergleicht man z. B. die Ehrfurcht gegen Gott mit der gegen den Landesherrn, das diesseitige Leben mit einer Aussaat, das jenseitige mit einer Erndte u. s. w.

Die Gegenstände, die verglichen werden, sind entweder gleichartig (z. B. die Dankbarkeit gegen Gott verglichen mit der gegen die Eltern) oder ungleichartig (z. B. das Menschenleben verglichen mit einer Blume, die Lehre Jesu mit einem Saamen.) Alle Gegenstände, die verglichen werden sollen, müssen ähnlich seyn, d. h. gewisse Merkmale mit einander gemein haben.

Werden Vergleichungen mit Geschmack gewählt, so verdeutlichen sie nicht nur, sondern sie verschönern auch die Darstellung und beschäftigen die Einbildungskraft auf eine angenehme Weise. Wie bei den Beispielen, so giebt es auch hier Hinleitungs- und Erläuterungs-Vergleichungen und auch hier gilt die Regel, daß sie bekannt, richtig, deutlich, würdig, passend und treffend seyen.

c) Erzählungen. Auch sie sind ein Mittel zur Versinnlichung der Begriffe von nicht sinnlichen Gegenständen, und von allgemeinen Sätzen, die solche Begriffe enthalten. Man unterscheidet im Unterricht wahre und erdichtete, Geschichts- und Lehrerzählungen, biblische und nicht biblische. Eine Erzählung für den Unterrichtszweck muß für den Schüler verständlich und anziehend, ist sie geschichtlich, treu seyn; darf, ist sie erdichtet, nichts zu Irrthümern und falschen Urtheilen Verleitendes, nichts Widersprechendes und Anstößiges enthalten. Die Erzählung legt allgemeine Wahrheiten in einem bestimmten, einzelnen Falle vor und macht sie dadurch anschaulich. Sie ist besonders für die Jugend ein sehr zweckmäßiges Versinnlichungsmittel, indem sie nicht nur angemessen, sondern oft unentbehrlich ist, wo es nemlich auf Versinnlichung von Wahrheiten ankömmt, für die sich in dem Erfahrungskreis der Kinder noch keine Anschauungen finden. — Bei den Geschichtserzählungen ist die Mittheilung des Geschehenen Zweck, bei der Lehrerzählung wird irgend eine andere Belehrung beabsichtigt. Mora-

liſche Erzählungen ſind ſolche, bei denen man den Zweck hat, ſittliche Gefühle, Begriffe und Urtheile zu bewirken und den moraliſchen Sinn zu beleben. Sie können wahr oder erdichtet ſeyn. Eine gute moraliſche Erzählung muß von der Art ſeyn, daß ſie alle Merkmale zu dem feſtzuſtellenden moraliſchen Begriffe und alle Gründe für das aus ihr zu ziehende ſittliche Urtheil enthält, und es müſſen ſich aus ihr nicht nur alle Beweggründe für die richtige Anwendung des moraliſchen Satzes herleiten laſſen, ſondern ſie muß auch dem Lehrer Gelegenheit geben, die dazu dienenden Triebfedern anzuregen. Der Vortrag der Erzählungen ſey frei, einfach, anziehend, gedrängt, faßlich, gemüthlich und würdig. Die bibliſchen Erzählungen müſſen mit einer gewiſſen religiöſen Weihe, im Ton und Geiſt der Bibel vorgetragen werden.

Verſtand, Bildung. Verſtand iſt das Vermögen, das, vermittelſt der niedern Seelenkräfte, theilweiſe und getrennt Aufgenommene zu verbinden und das Mannigfaltige zur Einheit zuſammenzufaſſen, d. h. Begriffe zu bilden. Im weitern Sinn heißt Verſtand das Vermögen, Begriffe zu einem Urtheil zu verknüpfen (Urtheilskraft). Schon während der Anſchauung beſchäftigt ſich der Verſtand mit dem Vergleichen, Unterſcheiden und Ordnen des ſinnlich Wahrgenommenen unter allgemeine Begriffe, und dieſe Selbſtthätigkeit muß der Lehrer zu fördern und zu leiten ſuchen. Sein Streben ſey, beſonders dahin zu wirken, daß der Verſtand ſich unabhängig über die ſinnliche Anſchauung erhebe und *urtheilen* lerne. Er darf ſich nicht bei dem ſinnlichen Urtheil befriedigt fühlen, ſondern muß der Thätigkeit des Verſtandes und der Urtheilskraft eine immer geiſtigere Richtung geben, dieß geſchieht durch *Denkübungen* (ſiehe dieſe Artikel), die von wichtiger Bedeutung ſind für die Geſammtbildung der geiſtigen Kräfte. Wie die Deutlichkeit der ſinnlichen Anſchauung die Richtigkeit der Vorſtellungen, ſo bewirkt auch die Wahl des paſſenden Wortes die Richtigkeit des Gedankens, weßhalb Sprach- und Denkübungen mit einander zu verbinden ſind. Es iſt natürlich, daß der Erzieher die Verſtandesthätigkeit auch auf Wahrnehmungen des innern Sinnes lenkt, den Schüler auf die Ausſprüche ſeines Gewiſſens aufmerkſam macht und ſo vornehmlich das ſittliche und religiöſe Urtheil begründet. Man ſorge deßhalb für richtige ſittliche Begriffe, übe die Schüler fleißig im richtigen und gründlichen Urtheilen über ſittliche Gegenſtände, wobei bibliſche und moraliſche Erzählungen und das Achtenlehren auf die eigene Sittlichkeit beſonders zu empfehlen ſind. So führt die Er-

ziehung den Schüler nach und nach zu einer von dem Sinnlichen mehr und mehr unabhängigen, reingeistigen Thätigkeit und nachdem sie ihn an ein geordnetes, regelmäßiges Denken und an eine strenge Beweisführung gewöhnt hat, so leitet sie ihn nun bei allen Erscheinungen auf Grund und Ursache, gewöhnt ihn bei allen vorkommenden Fällen an ein ruhiges Ueberlegen und sucht in ihm die Fertigkeit zu bewirken, die erhaltenen Begriffe und Kenntnisse auf jeden Fall mit Leichtigkeit anzuwenden.

Verstandesübungen, siehe Denkübungen.

Volksschule, siehe Schule.

Vor- und nachsprechende Lehrform. (Pestalozzische Lehrform.) Die Lehrform des Vor- und Nachsprechens (Pestalozzische Lehrform) ist diejenige Form des Unterrichts, welche beabsichtigt, durch das Vorsprechen des Lehrers und das Nachsprechen des Kindes, dem Kinde den ersten Stoff und dessen Erkenntniß zu geben. Sie ist demnach ein Mittelding zwischen der akroamatischen und der erotematischen Lehrform; akroamatisch nehmlich ist sie in sofern, als auch sie auf einem aufmerksamen Zuhören des Schülers begründet ist, erotematisch aber, in sofern sie den Schüler und Lehrer schon mehr in eine gleichsam fragende und antwortende Wechselwirkung bringt.

Uebrigens läßt es sich denken, daß Fragen und Antworten dabei vor und nachgesetzt werden, wie einzelne Sätze eines akroamatischen Vortrags.

Man nennt sie auch die Pestalozzische Lehrform, und hat sie oft auch, weil Pestalozzi seinen Unterricht meist auf Anschauung gründete, die Lehrform der Anschauung genannt. Es kann aber dieser Ausdruck nur in dem Falle eine passende Benennung seyn, wenn mit dem Vor- und Nachsprechen auch das Vorzeigen verbunden wird, weil mit dem bloßen Vor- und Nachsprechen die Anschauung nicht nothwendig zusammenhängt.

Diese Lehrform des Vor- und Nachsprechens, verbunden mit Vor- und Nachzeigen muß der Natur der Sache nach den ersten Unterricht bedingen. Denn dieser kann nur geben; es muß vor allem Andern, das, was angeschaut und empfunden werden soll, den Sinnen vorgeführt werden, ehe man etwas von innen heraus entwickeln kann. Zugleich aber mit den Vorstellungen und Anschauungen

muß das Kind auch die Sprache dafür erhalten, um sie genau in allen verschiedenen Verbindungen und Beziehungen bezeichnen zu können. Beides zusammen, klare Anschauung und richtiges Benennen des Angeschauten, giebt richtige Einsicht in die Sache, und macht den Eindruck fest und stark.*)

Daher wird bei dieser Lehrform dem Kinde nur dasjenige vor Aug und Ohr geführt, was noch durch keine Frage aus ihm heraus entwickelt werden kann, weil dem Kinde der Stoff und die Benennung desselben noch fehlt. Und wenn auch unter wenigen Kindern Manches schon durch eine Frage entwickelt werden kann, so muß oft dasselbe unter Vielen geradehin gegeben werden. Es kann daher die Zweckmäßigkeit dieser Lehrform um so weniger bestritten werden, als die Kinder, um richtig nachsprechen zu können, gezwungen sind, ihre Aufmerksamkeit auf das Vorgesprochene und Vorgezeigte zu richten. Das Vorgesprochene und Vorgezeigte wird ferner auf diese Art dem Kinde um so eindringlicher gemacht und tiefer eingeprägt, denn alles, was laut ausgesprochen wird, heftet viel besser in dem Gedächtniß, als was blos still gedacht wird. Vorzüglich zweckmäßig erscheint diese Lehrform des Vor- und Nachsprechens in zusammenhängenden Uebungen, wie sie namentlich die Zahlenlehre und Maßlehre hat. Hier ist diese Lehrform in besonderem Sinne übend. Der Lehrer hat, wenn nur einmal die Uebung begonnen ist, nicht mehr nöthig, vorzusprechen; die Schüler kennen die Form und wenden sie durch die ganze Reihenfolge ohne weitere Nachhülfe an. Diese Uebungen machen immer ein wesentliches Stück in der Behandlung jedes Pensums aus, denn nur durch sie wird der Eindruck in der Seele des Kindes fest, und nur auf eine feste und sichere Erkenntniß läßt sich weiter fortbauen.

Die bei der Lehrform des Vor- und Nachsprechens zu beobachtenden Regeln sind hauptsächlich folgende:

1) Der Lehrer behandle nicht alles und jedes, was gelernt werden soll, auf diese Art; nur das Resultat, das durch Fragen gewonnen wurde, nur der Satz, welcher wieder die Grundlage zum Folgenden

*) Die Manier des Vor- und Nachsprechens arbeitet der katechetischen Manier trefflich vor, denn sie gewöhnt die Kinder zum Sprechen. Aus Kindern, welche in dieser letztern Hinsicht vernachläßigt worden sind, ist oft schlechterdings nichts weiter, als ein Ja und Nein herauszubringen, sie sind von Frühem an für den bessern katechetischen Unterricht verdorben, und man kann darum, wie Denzel sagt, den Lehrern nicht stark genug zurufen: „Gebt euern Schülern vor allem Sprache, denn das Wort weckt den Gedanken und macht ihn erst lebendig.“

seyn soll, muß durch mehrmaliges gemeinschaftliches Aussprechen herausgehoben und eingeprägt werden.

2) Daher muß der Lehrer über den Gang, den er dabei zu nehmen hat, mit sich einig seyn; er muß die Hauptpunkte und Hauptsätze kennen, an welchen der ganze Faden seines Unterrichts fortläuft; er muß dabei aber auch die Kunst verstehen, jeden solchen Hauptsatz in sein natürliches Licht zu setzen, und ihn dem vorangegangenen, wie dem nachfolgenden geschickt anzureihen.

3) Alles Vorgesprochene muß ohne weitere Erklärung an sich selbst verständlich, des Behaltens werth seyn, und in die Reihenfolge des Unterrichts wesentlich gehören. Daher sind vom Lehrer namentlich alle Ausdrücke zu vermeiden, welche Kindern von solchem Alter noch nicht ganz verständlich sind.

4) Der Ausdruck sey klar, bündig, einfach, kurz ohne überflüssige Worte, rein deutsch, scharf akzentuirt und langsam.

5) Die Kinder selbst müssen an ein ganz genaues Nachsprechen des Vorgesprochenen gewöhnt werden.

6) Läßt man eine ganze Classe nachsprechen, so bediene man sich, um Genauigkeit im Nachsprechen zu erzwecken, des Taktes.

7) Der Lehrer mache über das Nachgesprochene immer wieder kurze, einfache Fragen und erläutere es durch zweckmäßige Beispiele.

8) Wo möglich muß, da die Hauptsache ist, daß das Kind selbst spreche, auch dahin gewirkt werden, daß das Kind nicht blos die Worte des Lehrers wiederhole, sondern mehr spreche, als dieser. Man bringt dieß hauptsächlich durch oftmaliges Wiederholen des einmal Vorgesprochenen, durch Aufzählen und umständliches Beschreiben von äussern Gegenständen, und durch Beweisführung nach einer einmal gegebenen Form, wo dieß thunlich ist, am leichtesten zu Stande.

Will man damit ins Besondere auch das Vorzeigen verbinden, so beobachte man hauptsächlich folgende Regeln:

1) Der Lehrer benütze zum Vorzeigen entweder die Sache selbst, oder er ersetze sie durch andere künstliche Mittel, wenn die in den gewöhnlichen Umgebungen des Kindes befindlichen natürlichen Gegenstände (welche immer die beßten Ersatzmittel sind) zur vollständigen Reihenfolge des Unterrichts nicht hinreichend sind — z. B. durch anschauliches Zeichnen an die Tafel.

2) Beim Vorzeigen selbst beobachte der Lehrer eine große Genauigkeit und strenge Beharrlichkeit im Aufzählen aller

Merkmale des gezeigten Gegenstandes, ohne jedoch in Pedanterie zu verfallen, und die Kinder zu ermüden.

3) Er bringe dem Kinde nicht viele Gegenstände auf einmal vor das Auge, und gehe nie bälder auf einen andern über, bis der erste nach allen seinen Merkmalen genau aufgefaßt ist, und eben dadurch von jedem andern deutlich unterschieden werden kann. Ist letzteres geschehen, so bringe er zuerst immer einen ähnlichen in die Nähe, um beide vergleichen zu lassen; denn ein ganz fremdartiger verwischt leicht den noch neuen Eindruck des vorigen, während gerade durch das Vergleichen, das Unterscheiden der neuen und alten Merkmale, die alten tiefer eingeprägt werden, und die neuen klarer ins Auge springen.

4) Bei dem Gebrauche der einfachen künstlichen Anschauungsmittel, welche der Lehrer blos zur Verdeutlichung einer geistigen Wahrheit benützt, muß der Lehrer eben so langsam und bedachtsam verfahren, damit die Aufmerksamkeit nicht zerstreut und von dem festen Punkte abgelenkt werde.

Wenn auch, so getheilt die Stimmen in der pädagogischen Welt über das Prinzip der pestalozzischen Methode und ihren Mechanismus stufenweise geordneter Uebungen sind, wenn auch Sachverständige das eigentliche Wesen dieser Methode in dem pädagogischen Grundsatze finden: bei dem Unterrichte der Jugend überhaupt von den Elementarpunkten aller menschlichen Erkenntniß auszugehen, die Lehrstoffe, so weit es ihre Natur gestattet, durch die eigene zum Fortschreiten nach festen Regeln und in lückenloser Continuität anzuhaltende Thätigkeit des Schülers bilden zu lassen, und dadurch die intensive Stärkung und Erhöhung seiner Geisteskräfte bis zu dem möglichst höchsten Grade zu bringen; — wenn auch die schöne Idee dieses Mannes in einer Geschichte der Erziehungsmethoden immer eine ehrenvollere Stelle einnehmen wird, als der Philanthropinismus, dessen Methoden häufig das Lernen in Spiel und Tändelei verkehrten, und die Zöglinge weniger unterrichteten, als zerstreuten; — wenn auch der Ernst der pestalozzischen Methode viel dazu beigetragen hat, diesem Unwesen Einhalt zu thun und den, der modernen Unterrichtsweise fremd gebliebenen Geist der Gründlichkeit wieder in Kraft zu setzen, jene geistlosen Pädagogen aber, die sich nur im Gleise eines Schlendrians, der den Namen einer Methode nicht verdient, bewegen mögen, aufs Neue recht nachdrücklich zu erinnern, daß nicht das Einlernen dieses oder jenes gangbaren Lehrgegenstandes, sondern die Uebung der Kraft über-

haupt und der Bildung des Kindes zum Menschen der höchste Zweck alles Unterrichtens sey; — wenn auch dieß Alles unbestreitbar ist, so hat doch auch die pestalozzische Schule in den Augen Unbefangener die große, freilich unauflösbar erscheinende Aufgabe nicht gelöst, eine allgemein gültige Methode, deren Schematismus unter allen Umständen für jeden Lehrer und Lehrstoff der beste seyn müsse, zu erfinden.

Vorschriften. Es ist nicht genug, daß Kinder eine deutliche, leicht leserliche Hand schreiben, denn wenn sie einmal schreiben lernen, warum sollten sie nicht lieber schön, als nur leserlich schreiben lernen? Abgesehen, daß überhaupt der Unterricht im Schönschreiben in mancher Hinsicht bildend wird, ist er zugleich auch für manche bürgerliche Gewerbe von Nutzen, und darf mithin nie vernachläßigt werden. Wenn nun nach dem von uns gegebenen Schreibunterricht (siehe diese Artikel) der Lehrer keinem Schüler in das Schreibheft vorschreibt, sondern die Wandtafel die Vorschrift für die ganze Schule und jede Abtheilung enthält, so werden die kalligraphischen Vorschriften erst dann benützt, wenn die Kinder die ersten Uebungen des Schreibunterrichts durchgemacht.

Sollen nun kalligraphische Vorschriften von Nutzen seyn, so müssen sie aber auch nach einem in Beziehung auf Form und Materie bestimmten aufsteigenden Gange gefertigt seyn.

1) Man wähle für die Anfänger einzelne zusammengestellte Buchstaben, so wie ein und zweisylbige Wörter, und besonders ähnlichlautende, die von einander abgeleitet werden. Zweckmäßig ist es, bei zweisylbigen durch einen Strich die Sylbentrennung anzudeuten, z. B. für, vier, Meer, mehr, schlecht, schlechter. Auf diese Art arbeitet man zugleich für die Elemente der Sprachlehre vor.

2) Die Mittelklasse kann ebenfalls ihre Vorschriften mit den Sprechübungen verbinden, und man giebt theils einzelne, schwerere, abgeleitete, zusammengesetzte Wörter, Taufnamen, theils Zusammensetzungen von Wörtern, die entweder außer dem Satz oder im Satz bemerkbar gemacht werden können, z. B. buchstäblich, Reinlichkeit, Thurm-Glocke, Glocken-Thurm, Wilhelmine, Ferdinand, fleißige Knaben, zierliche Häuschen. — Bei welchem Volk war David König? — Wie schön leuchtet der Mond! Wie lieblich singen die Vögel! O weh, wie schmerzt der kranke Zahn!

Solche Vorschriften für die Mittelklasse sind also ein — zwei — und höchstens dreizeilig. Noch ist zu bemerken, daß man für die Unterklasse einzeilige Vorschriften auf 2 Finger breiten Papierstreifen

verfertige, und bei der Mittelklasse die Taufnamen öfters aufnehme, damit die Rechtschreibung derselben erzweckt werde.

3) Bei der Oberklasse nehme man den Stoff aus allen Unterrichtsfächern der Volksschule, und benütze zum Schreibunterricht Gegenstände aus dem Geschäftsleben, z. B. Rechnungen, Quittungen, Zeugnisse u. s. w. Nicht zu vergessen ist die Anwendung von Fremdwörtern, besonders in Sätze gebracht, und in Klammern der deutsche Ausdruck beigefügt, da im öffentlichen Leben das Verständniß derselben so nothwendig ist, und die üblichen Abkürzungen, z. B. das Jahr a. Chr. oder post (vor und nach) Christ., Nr. Abschn. Cap. u. s. w.

Insbesondere soll der Stoff der Art seyn, daß er auswendig gelernt werden kann, und er soll dazu beitragen, schöne Kenntnisse, Einsichten u. s. w. zu verbreiten. Er läßt sich z. B. auf einigen Blättern die Geographie kurz abhandeln, auf andern kann eine Sammlung ausländischer Wörter, welche im gewöhnlichen Leben oft vorkommen, gegeben werden. Einige andere können die Uebersicht der vaterländischen Geschichte enthalten — andere wieder die Angabe des Hauptinhalts eines jeden Buchs der h. Schrift — andere eine Skizze der Reformationsgeschichte — andere enthalten Briefe, Quittungen, Rechnungen, Anleitungen zur Führung eines Haushaltungsbuchs — andere Recepte zu verschiedenen Hausmitteln — andere Gesundheitsregeln, (Beschreibung giftiger Pflanzen) — andere die Kalenderkunde — andere Sprüchwörter und Fabeln — andere kleine gediegene Gedichte, — andere Verhaltungsregeln bei Gewittern, Behandlung von Ertrunkenen, Erfrorenen u. s. w.; andere Warnung vor Aberglauben, mit Beispielen belegt u. s. w.

Eine solche Sammlung läßt sich sehr weit ausdehnen, und wird von jedem Schüler nach und nach abgeschrieben, was, im Fall die Schuljahre nicht reichen, in den Sonntagsschulen noch nachgeliefert werden kann. So erhalten die Kinder ein wahres Schatzkästlein gemeinnütziger Kenntnisse, die in der Schule erlernt und beherzigt zu werden verdienen, ohne daß man immer Zeit findet, sie dort mehr als oberflächlich zu behandeln, und die besonders auf das Familienleben wohlthätigen Einfluß haben.

Hiezu müssen die Schüler hübsche Hefte besitzen, damit sie auf solche Weise sich wahre Schullehrbücher sammeln.

Noch ist zu bemerken, daß für jede Classe ein beträchtlicher Vorrath sich vorfinde, damit diese nicht zu oft abgeschrieben werden müssen, was zu einem mechanischen Nachschreiben führt.

Sollen endlich die Vorschriften stets gut erhalten werden, so zieht man sie auf schwachen Pappendeckel, überstreiche sie mit einem dünnen weißen Lack, der den Schmutz nicht so leicht annimmt, und mit einem feuchten Schwamm gereinigt werden kann.

Literatur.

Henning, Berlinische Schulvorschriften. Berlin, Amelang, 1817 — 19. Preis deutsch 1 Heft 12 Gr. 2. Heft 1 Thlr.

Diesterweg, allgemeine kalligraphische Schulvorschriften, 5 Hfte. in 4. Berlin, 1826—31, bei E. Kortmann. 1 Thlr. 16 Gr.

Lithographirte Normal-Schreibebücher, 10 Hefte (linirt und mit Vorschrift versehen.) Berlin, bei Kühn, 1825, wovon 1833 die 3te Aufl. erschien.) (Das Dutzend 14 Gr.

Vollenberg, J. D., deutsche Vorschriften für den Schul- und Privatgebrauch beim ersten Unterricht im Schönschreiben. Erstes Hft. 20 Gr. 2s Heft 1 Thlr. 12 Gr. 3s Heft (zur weitern Fortbildung im Schönschreiben.) 1. Thlr. 4 Gr. Elberfeld, Verf. (Essen, bei G. D. Bädecker.)

Diese äußerst zweckmäßig eingerichteten Vorschriften sind einfach und schön.

Materialien zu Vorschriften.

Geppert, ausgewählte und zweckmäßige Materialien zu ein-, zwei-, drei-, vierzeiligen Vorschriften. Breslau. Adlerholz. 10 Bogen. $^1/_3$ Thlr.

Vorschule. Wenn es in der Natur der Sache liegt, daß der Lehrer 1) nicht mit solchen Schülern sich auf den Weg machen kann, deren Kräfte noch nicht geübt, und die darum offenbar zu schwach sind, als daß sie die Beschwerden des Weges ertragen könnten, und daß er 2) nur mit solchen Vorübungen den Unterricht beginnen kann, (wenn anders das Kind Lust zum Lernen erhalten soll) welche der Fassungskraft des Schülers und seiner bisherigen Erfahrung und Lebensweise gemäß sind — so wird nur die Unterrichtsmethode der Elementarclasse naturgemäß, und für sie erfolgreich seyn, welche es sich vor allem angelegen seyn läßt, vom vorigen Kindesleben auszugehen und an dieses ihren Unterricht anzuknüpfen, und so die Kinder allmählig für den Unterricht fähig zu machen. Die Kinder dürfen also nicht gleich in den Unterricht gleichsam hineingetrieben, nicht gleich auf den Exercierplatz der Schule in Reihe und Glied gestellt, sondern müssen erst durch angemessene und gehörig abgestufte Uebungen der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens, des Gedächtnisses und der Sprache für den eigentlichen Unterricht empfänglich gemacht werden. Unersetzlich ist der Schade, der daraus entsteht, wenn diese Vorübungen verabsäumt und das Kind nicht, damit es in der Schule aushalte

und mit Lust aushalte, in der Vorschule gleichsam zum Unterricht eingeweiht wird mit Liebe. Wollt ihr also methodisch verfahren, so leget neben eurer Schule eine Vorschule an, und unterrichtet nur in jener, nicht aber in dieser; dann werdet ihr nicht so oft klagen dürfen: diese Kinder wollen durchaus nichts lernen; denn sie wollen nur so lange nicht, als sie nicht können, und sträuben sich, ihrer Natur gemäß, gegen das Naturwidrige, gegen das Abstracte, das ihr ihnen aufdränget; sie können nur so lange nicht entwickelt werden, und bleiben deßhalb oft mehrere Jahre stumpfsinnig, als ihr ihnen zumuthet, was sie nicht leisten können, indem ihr den Anfangspunkt überspringt, und sie gleich mitten in eine Masse von fremden Vorstellungen und Begriffen hineindränget. Eine Vorschule gehört mithin als eine naturgemäße Vorübungslehre ganz unstreitig zu der methodischen Anordnung des Elementarunterrichts, und je besser sie eingerichtet ist, je mehr Leben und Freude darin herrscht, desto wirksamer wird sie sich zeigen. Soll sie nun zweckmäßig seyn, und den kindlichen Geist ergreifen, so muß sie sich dem Vorschulleben genau anschließen.*) Das Volksschulleben aber ist, wie Graser sagt, ein wahres Genuß-, Spiel-, und Blumenleben. Da pflücken die Mädchen Blumen und winden Kränze, dort sitzt eine Schaar Knaben am Sandhaufen, und gräbt mit wühlender Hand Keller, oder am Bache, und baut kleine Schiffe und Flöße. Kurz, das Kind treibt sich in unaufhörlicher Thätigkeit des Lebens herum, aber dabei flattert es auch von einem Genusse zum andern, von einem Vergnügen, einem Spiel, einer Unterhaltung zur andern, und saugt, (wie es in dem vortrefflichen Kapitel der Levana: „von den Kinderfreuden" heißt) den süßen Duft von jeder Blume des Lebens im Vorüberfliegen. Allein ohngeachtet dieses entgeht nichts seiner Wahrnehmung, was auch nur den entferntesten Bezug auf sein Leben hat. Das Kind faßt nicht nur alles auf, was

*) Sie hat also den Weg einzuschlagen, welchen das Leben selbst vorzeichnet. So wie das Kind zu seinen ersten Vorstellungen gekommen ist, so muß es auch zu ihrer Verdeutlichung kommen, und der Lehrer soll, wie Denzel sagt, dem Kind dabei nicht anders erscheinen, als in der Gestalt eines freundlichen, liebreichen Führers, der das Feld, auf welchem es sich bereits mit der ganzen Liebe seines kindlichen Wesens angesiedelt, und an dessen Blumen und Früchten und Bildern sich lange schon das kindliche Auge ergötzt hat, noch einmal durchwandert, und auf diejenigen Stellen aufmerksam macht, die ihm in seinem flüchtigen Streben entgangen sind, und die höhern Empfindungen in seiner Seele weckt, zu welchen es ohne des Lehrers Leitung nicht gelangen konnte, und die seine Freude an der Natur erst heiligen und vollkommen machen.

seinem Spiel und seinem Vergnügen hinderlich oder förderlich seyn kann, sondern es sinnt sogar über die Förderungsmittel sowohl, als über die etwaigen Hindernisse nach, ja es forscht nach neuen Aufklärungen bei den reifern Menschen. So bilden sich in ihm alle Begriffe, die die Sinnenwelt veranlaßt, wenn auch stets unvollkommen und unvollständig, und reizen es zum Vergleich und zum Urtheil. Allein auch die moralische Welt geht dämmernd in seinem Gemüthe auf. Es sieht die Verhältnisse der Hausgenossen in alltäglicher Wechselbeziehung, es bemerkt aber öfter unter diesen, so wie unter seinen Gespielen, die Störung der Ordnung aus dem Grunde, weil manches Individuum, nur seinem Triebe folgend, nicht in die Verhältnisse sich schmiegen will, und so bilden sich auch in ihm die mannigfaltigen moralischen Begriffe, und veranlassen unaufhörlich moralische Urtheile. Allein, so wie unter jenen, so auch unter diesen waltet noch keine Deutlichkeit, Bestimmtheit und practische Beziehung. — Dieß ist nun das Individuum, auf welches auf einmal der Elementarunterricht einwirken soll, und wie geschieht dieses gewöhnlich? Wo ist jener allmählige Uebergang vom Vorschulleben zum Schulleben zu finden, der in der Natur der Sache liegt? Wird nicht das wilde Pferd, das frei auf den Steppen weidete, wenn es gefangen wird, nur allmählig an Zügel und Zaum gewöhnt, damit nicht seine Kraft in der veränderten Lebensweise, durch den allzuschnellen Uebergang gebrochen werde. Wie wird unnatürlich genug das Kind aus seinem Paradies in die Schule gewöhnlich eingeführt?*) Ein bisher ganz freies, frohsinniges, in unnachläßiger Regsamkeit sich herumtreibendes Geschöpf, wandert mit der Fibel unterm Arm der Schule zu und erwartet im einsamen zum Lernen bestimmten Zimmer seinen Lehrer. Ernst auf allen Gesichtern der älteren Schüler ist sein Willkomm. Nicht ein Gegenstand aus der vorigen Welt begegnet seinem Blick. Schüchternheit und Niedergeschlagenheit bemeistern sich daher seiner Seele, so daß es oft

*) Man hat wohl immer es gefühlt, daß dem Kinde die erste Wanderung in die Schule aus der Freiheit seines Hauses ein saurer Gang sey, den man ihm durch etwas versüßen müße. Da waren denn Lebkuchen und Bretzeln der Lohn, wie es noch hier und da Sitte ist. Der schroffe Abstand zwischen zu Hause und in der Schule wurde in ehemaliger Zeit sogar als nothwendig und als eine Ehre der Schulmacht angesehen, und der Schulmonarch ließ es den Kleinen sogleich recht grell fühlen, wie er nun in seiner Gewalt sey, und aller Freiheit von jetzt an entsagen müße. — Welche Vorstellungen müßen überdieß die armen Kleinen von der Schule haben, wenn man ihnen mit dem Schulmeister als mit einem Kaminfeger droht, wie es so oft von unverständigen Aeltern geschieht.

dem freundlichsten Lehrer nicht gelingt, das Kind zu ermuntern. Ruhig, aber düster läßt es sich in seine Bank einreihen, und nun gehts zum ersten Unterricht, (den Graser die erste Kindesqual nennt.) Der kleine Lernanfänger steht vor einer schwarzen Tafel, und blickt auf Lehrers-Befehl unverrückt ein darauf gemahltes Zeichen an, das nun einen Namen erhält, oder einen Laut andeuten soll. Was soll nun der muntere Knabe, das unruhige Mädchen anschauen? Ein reizendes Bild im Vergleich mit den Gegenständen seines vorigen Umgangs und Lebens!!! Die Kleinen sollen ruhig dasitzen mit der Fibel vor dem Auge, gequält durch lange Weile, gemartert durch Zwang, geängstigt durch Furcht! Wie verkehrt und unnatürlich ist diese Behandlung. Die Natur war bisher die Schule des Kindes; darum, wenn das Kind von dieser in eine andere gehoben wird, so darf in der neuen keine andere, noch weniger gar ein entgegengesetzter Gang eingeschlagen werden, sondern der der Natur ist nur in abgemessenen Stufen zu verfolgen. Die Kenntnisse, die das Kind bisher, sich selbst überlassen, gesammelt, sind nur vorerst zu erhellen, zu verdeutlichen und zu vervollständigen — und das bezweckt der Anschauungs-Unterricht; er ist die Brücke des Vorschullebens zum eigentlichen Unterricht.

Tritt nun der kleine Schüler mit seinen Commilitonen zum erstenmal in die Schule, so möchte die erste und natürlichste Unterredung, welche der Lehrer mit denselben beginnt, und die ihnen Lust und Zutrauen erweckt, folgende seyn: So meine lieben Kinder, das ist recht hübsch von euch, daß ihr zu mir in die Schule kommt. Ich habe die kleinen Kinder sehr lieb. Sage mir einmal, du lieber Kleiner, wie heißest du? — Karl; so, das ist ein schöner Name. Wem gehörst du denn zu? Wie heißt dein Vater, deine Mutter? Was ist dein Vater? Wie alt bist du? Hast du Brüder? Schwestern? wie heißen diese? Welche sind älter, (größer)? jünger als du? Wo? — in welcher Straße oder Gasse ist dein Haus u. s. w. Und wie nennt man denn dich, du kleines Töchterchen? — sage auch du mir deinen Namen du Lockenköpfchen! Und dich, du kleiner Wildfang, dich kenne ich schon, wir haben schon öfters mit einander geredet, nicht wahr? Nun Kinder, sagt mir alle, eins nach dem andern seinen Namen, wie heißest Du? — Du? — Du? u. s. w. Ich sehe jetzt, daß jedes von Euch seinen eignen Namen hat; wißt ihr wohl auch, wie ich heiße? Richtig, so heiße ich. Nun Karl sage mir, kennst du diesen Knaben? wie heißt er? auch Karl? und dieser? u. s. w. Kannst du auch zählen, wie

viel neue Schüler mit dir in die Schule gekommen sind? Da sind ja drei neben einander, die alle Karl heißen. Nun muß ich dich schon mit deinem andern (Geschlechts) Namen nennen, denn sonst wißt ihr drei, die ihr jeder Karl heißet, ja nicht, welchen von euch ich meine u. s. w.

Auf diese Weise dürften die neuen Schüler bald zutraulich und gesprächig werden, und der Lehrer könnte zugleich — wenigstens bei den meisten — bemerken, welche unter seinen neuen Schülern Namens-Gedächtniß haben, und er selbst aber könnte nebenbei schon in der ersten Schulstunde alle neuen Schüler, wenigstens dem Namen nach, kennen lernen.

Nach dieser vorläufigen Bekanntschaft mit den neuen Schülern sagt der Lehrer mit wenigen, aber kindlich herzlichen Worten, daß sie in die Schule kämen, um da recht viel Gutes und Schönes zu lernen, und daß sie, wenn sie brav und fleißig seyn würden, in der Schule auch bald recht geschickt und verständig werden könnten u. s. w.

Da, wie wir gesehen haben, die Vorschule die Bestimmung hat, die Kinder, wie sie aus dem elterlichen Hause kommen, für die eigentliche Schule vorzubereiten, und das, was dort in der Bildung versäumt wurde, hier nachzuholen, also die geistigen Kräfte anzuregen, das Kind im elementarischen Denken, zunächst aber im richtigen Anschauen zu üben, und es sprechen zu lernen, so ergeben sich hieraus leicht die Hauptlektionen; da die Vorschule jedoch, und mit Recht, so weit als möglich die Elemente des Schulunterrichts zur bessern Vorbereitung auf die Schule, schon zum Stoff ihrer Uebungen zu nehmen hat, so bildet sie gewöhnlich die Elementarklasse der Schule.

Wie viel sie von dem Unterrichtsstoffe der Schule schon mit verarbeiten soll, hängt davon ab, wie viele Classen die Schule hat. Sie wird hiernach bald mehr, bald weniger Stoff aufnehmen, und hienach ihr Ziel näher oder ferner stecken müßen.

Nehmen wir an, daß Kinder vom 5ten oder 6ten Jahre an, 2 Jahre etwa in dieser Classe verweilen und in dieser Zeit eine ihrem Alter angemessene Bildung erhalten sollen, so ist sie nicht bloß Vorschule, sondern zugleich Elementarclasse.

Für Kinder von 5 — 8 Jahren sind täglich 5 Stunden Unterricht zu viel, allein die Eltern wollen gewöhnlich ihre Kinder los seyn und es ist ganz örtlich, ob die Elementarschüler täglich 5, 4 oder 3 und 2 Unterrichtsstunden besuchen.

Die Unterrichts-Gegenstände sind: Sprech- und Denkübungen,

Anschauungs-Unterricht, Lesen, elementarisches Rechnen, Schreiben, Zeichnen, einstimmiger Gesang, Religion.

Das Hauptziel der Vorschule oder Elementarclasse ist aber immer, das Kind zum Aufmerken, Nachdenken und zu der Fertigkeit zu führen, das Angeschaute und Gedachte richtig auszusprechen, es zu gewöhnen an ein richtiges, genaues und mit deutlichem Bewußtseyn verbundenes Wahrnehmen, Merken und Sprechen. Die Sinnenübung ist das Erste, womit sich die Vorschule zu beschäftigen hat, um das Anschauungs-Vermögen zu üben und zu vervollkommnen und die Kleinen dahin zu führen, daß sie sich von dem Angeschauten deutliche Vorstellungen machen können.

Die Gegenstände der Anschauung müßen aus dem kindlichen Lebenskreise genommen werden, weil diese unmittelbar auf ihre Sinne wirken. Das Sehen derselben werde zum Vernehmen, das Hören zum Behalten des Gehörten; die Kinder müßen das Naheliegende benennen, unterscheiden, verbinden, beschreiben lernen. Dann gehe man zu abwesenden Gegenständen über, von welchen die Kinder schon anschauliche Vorstellungen haben, und übe zugleich die Einbildungskraft, das Gedächtniß und die Sprache durch Aufzählen des Behaltenen.

Bei den Uebungen der Anschauung lassen sich die Zahl- und Maas-Verhältnisse klar machen, wobei die Kinder auch Gelegenheit finden, sich im vollständigen und richtigen Sprechen zu üben, welches durch Antworten auf vorgelegte Fragen erreicht wird, wobei der Lehrer zu berichtigen, Begriffe zu erklären, die Betonung zu verbessern, Veranlassung erhält. Das im Chor antworten ist hier ein gutes Mittel, so wie das Nachzählen leichter Geschichten und die Denkformeln. Der Hauptzweck ist hiebei, die Kinder zu üben, fertig, verständlich und mit Nachdenken, so wie sprachrichtig reden zu lehren. Siehe hiezu den Artikel Denkübungen, wo der Gang für die Elementarclasse vorgezeichnet ist und zwar der formale (an sich bildende) wie der materiale (Kenntnisse mittheilende). Gedächtniß-Uebungen müßen in der Vorschule immer mit den Verstandes-Uebungen verbunden seyn, und zwar zuerst solche, wo durch die Schüler eine ganze Reihe von Vorstellungen, welche sie vorhin hatten, wieder erneuern, also eigentliche Uebungen der Erinnerungskraft. Hatten sie z. B. eine Bildertafel vor Augen gehabt, so lasse man sie die Bilder in ihrer Reihenfolge nennen. Waren Linien und Figuren an die Tafel gezeichnet, so müßen sie diese angeben und beschreiben. Man giebt ihnen Namen von Thieren, Steinen, Pflanzen zum Behalten, so wie kurze Sätze und läßt dann nach der Reihe diese Sätze hersagen, wie z. B. alle

Wagen haben Deichsel und Räder, alle Dächer haben Sparren und Balken u. s. w. Weiterhin Sätze, in welchen mehrere Dinge unter einem Gattungsbegriff zusammengesetzt sind, z. B. Hunde, Katzen und Pferde sind Säugethiere. — Sommer, Herbst, Winter und Frühling sind Jahreszeiten ꝛc. Auf diese Art übe man das Gedächtniß. Man sehe ferner darauf, daß bei den Verstandes- und Sprech-Uebungen zugleich ein guter Sprach- und Lesetон erzielt werde, denn dieser will vor dem Lesen durch Verfeinerung des Gehörs erzeugt seyn.

Als Vorübung des Rechtschreibens gebe man den Kindern Stammwörter mit ihren Ableitungen. Das Stammwort wird vorgesprochen und die Kinder müßen das abgeleitete hinzufügen, was der Zeitersparniß wegen am beßten im Chor geschieht. Als Vorübung für das Lesen mache man die Kinder mit denjenigen Wörtern bekannt, die beinahe gleichlautend sind und behandle dieses in kleinen Sätzen, z. B. das Obst wird gepflückt, das Loch wird geflickt u. s. w.; lasse sie solche Wörter syllabirend nachsprechen, welche nicht in der Sprache der Kinder vorkommen und Schwierigkeit in der Aussprache für sie haben, z. B. der brau-sen-de Sturm-wind u. s. w. So wird das Gehör für die Sylben-Abtheilung gebildet.

Um das Nachdenken zu erwecken, stelle die Vorschule fleißig Uebungen an; dahin gehört vorzüglich, daß man die Kinder von gegebenen Gegenständen vielerlei aussagen lasse, z. B. von einem Hund, und hiebei die weckenden und leitenden Fragen stellt; was ist — was hat — was kann — was thut der Hund?

Um auf den Gesangunterricht vorzubereiten, muß das Gehör verfeinert, der Stimme Fertigkeit und Stärke gegeben werden, darum lasse man hier Töne angeben, bald höher, bald niederer, bald schwächer bald stärker; bald länger, bald kürzer anhaltend. Die Tonleiter werde geübt, einzeln und im Chor, bis die Kinder fähig geworden, leichte Liederchen dem Gehör nach zu singen und eine Melodie aufzufassen.

Als Vorübungen zum Schreiben und Zeichnen, lasse man die Kinder auf ihren Schiefertafeln verschiedene Linien, Kreise u. s. w zeichnen, nach einem auf der Wandtafel befindlichen Muster. Ueber die Art, wie die Kinder in der Vorschule mit der Religion bekannt gemacht werden sollen, siehe Religions-Unterricht.

Hierin vorzüglich besteht die Kunst, Kinder zweckmäßig für den eigentlichen Unterricht vorzubereiten und in der Vorschule anziehend und angemessen zu beschäftigen.

Und wie nöthig und naturgemäß diese Vorübungen sind, wie sehr

sie auf die ganze Schule einwirken, liegt am Tage, denn durch sie muß theils die Kraft für den wirklichen Unterricht erst erstarken, theils sind sie das beste Mittel, den Thätigkeitstrieb des Kindes zu befriedigen und erst wo dieser statt findet, kann auch die nöthige Ruhe in der Schule zu Stande kommen.

Nur durch Vorübungen läßt sich so ziemlich die schwere Aufgabe, das Kind ruhig zu erhalten und ihm Lust an der Schule einzuflößen, bewirken. Ihr Thätigkeitstrieb will befriedigt seyn und es ist für sie eine Qual, zum Nichtsthun verurtheilt, der langen Weile überliefert, stundenlang stillsitzen zu müßen, der Lehrer führt sie durch Versagung der Beschäftigung in die schwerste Versuchung und straft sie dann, wenn sie der Versuchung nicht zu widerstehen die Kraft hatten. Suche man also nur ihnen Beschäftigung zu geben, und sie werden sich wohl in der Schule befinden. Die Schiefertafel, kleine Stäbchen oder Würfel, mehrere Unterlehrer aus den Schülern und darunter einer, der kleine Verse zum Auswendiglernen vorspricht, Striche an der Wandtafel, die gezählt werden sollen, allerlei kleine Aufgaben, (z. B. jedes soll sich auf den Namen eines Vogels, vierfüßigen Thieres u. s. w. besinnen), späterhin angeschriebene Sätze und Verse zum Auswendiglernen sind neben manchen Andern die angemessenste Beschäftigung für die Kleinen. —

Rücksichtlich des Lehrtons ist noch zu bemerken, daß der Lehrer nicht durch zu große Lebendigkeit die Kinder in ihrer Geistesthätigkeit störe und ihnen Zeit lasse zum Denken. Besondere Freundlichkeit und Geduld ist da nöthig, wo man mit den ersten Anfängern zu thun hat und es darauf ankömmt, den schüchternen, oft blöden Kleinen erst den Mund zu öffnen und sie zum freimüthigen lauten Sprechen zu bringen, so wie auch bei schwachen und langsamen Köpfen viel Geduld und Mäßigung von Seiten des Lehrers erforderlich wird.

Die Strafen für die Vorschule sind freundlich warnender, dann strafender Blick, drohender Finger, Wort der Warnung, (etwa: siehe das ist nicht recht — dieß ist hier nicht Sitte — dieß darf hier nicht geschehen — hier sind wir an Ordnung gewöhnt! —) kurzer Verweis, öffentlicher Tadel, Androhung einer Züchtigung, Wegsetzung auf die Bank der Unartigen, Sitzenlassen nach der Schule, leiser Schlag auf die Schulter, derbere Hiebe bei Verwahrlosten.

Vortrag, mündlicher. Die Uebung im mündlichen Vortrag, welche durch die Lese-Uebungen vorbereitet ist, nämlich durch das be-

tonte und ausdrucksvolle Lesen ist, wie Wilmsen sagt, ein Hauptgegenstand des Elementar-Unterrichts und muß mit großer Sorgfalt angestellt werden, aber auch mit großer Vorsicht und Rücksicht auf die Fassungskraft des Kindes. Zu dieser Sorgfalt gehört das abgemessene Fortgehen vom Leichtern zum Schwereren, die Verhütung des singenden und ziehenden Tones, die Achtsamkeit auf die Aussprache, die Belebung des Gefühls und die gemäßigte Erhebung der Stimme. Zu der Vorsichtigkeit, welche hiebei zu beobachten ist, gehört die Vermeidung und Ausschließung aller solcher Stücke, welche den guten Geschmack und die Sitte verletzen, als alles niedrig Komischen, aller Zweideutigkeiten, aller Spöttereien über das Heilige und Erhabene, mögen sie auch noch so witzig seyn, alles Dramatischen und über den Horizont des Kindes hinausliegenden. In Elementarschulen sollen die Uebungen im mündlichen Vortrag ihren Stoff vorzugsweise aus dem religiösen Gebiet nehmen. Der Nutzen solcher Uebungen ist unbeschreibbar, da durch sie äußerer Anstand, Erhöhung und Belebung des Gefühls für das Schöne und der religiösen Gefühle erzielt werden. Unauslöschlich tief prägen sich Gedanken der Seele ein, welche mit dem lebhaftesten Ausdruck in einer kräftigen Dichtersprache einer feierlichen Versammlung oder auch nur dem hochgeachteten Lehrer und den Mitschülern vorgetragen werden und darum sollte man, wenigstens bis zum 12ten Jahr, nichts anderes hersagen lassen, als was religiöse Gedanken enthält. *)

W.

W, der drei und zwanzigste Buchstab des deutschen Alphabets und der achtzehnte unter den Consonanten, welcher zu den Blaselauten gehöret, und zwar der weichste und sanfteste unter denselben ist. Derselbe kann um dieses weichen Lentes willen nur vor einem Vocale stehen, weg, ewig, Löwe.

*) Anders ist es mit den bloßen Lese-Uebungen; da ist auch das Muntere und Scherzhafte an seinem Ort, in sofern es der Sittlichkeit nicht nachtheilig ist.

Wahrheits-Gefühl, (Bildung.) Die Bildung und Erhöhung des Wahrheits-Gefühles wird dadurch erzielt, daß man Kindern von Jugend auf Erkenntniß der Wahrheit, Aufklärung des Verstandes, Reichthum an vielen Kenntnissen, als etwas höchst Vortreffliches vorstellt oder vielmehr sie selbst bemerken läßt, daß darin etwas Vortreffliches liege. Besonders kräftig wirkt, wenn das Kind selbst wahrnimmt, wie es heller in seiner Seele wird, wie es vordringt, wie es Schwierigkeiten überwindet, wie mit jeder überwundenen die Leichtigkeit zunimmt.

Dieses Wahrnehmen erleichtert man, wenn man die Aufmerksamkeit darauf lenkt, die Wißbegierde reizt; wenn man das Kind in Lagen versetzt, wo es das Uebergewicht empfindet, das ihm seine erworbene Kenntnisse verschaffen.

Aeußerst wichtig endlich ist hiebei der ganze Gang der Verstandesbildung. Man hüte sich daher, daß die Erschwerung der Letzteren nicht das Gefühl für die dadurch zu erlangende Vollkommenheit abstumpft und Lust in Unlust verwandle. Dieß geschieht durch jede fehlerhafte Methode des Unterrichts, sey sie es in der Materie, wofür das Kind noch kein Interesse haben kann, oder in der Form, welche die Lehrstunden mehr fürchten läßt, (wie Quintilian sagt: „sorge dafür, daß der Knabe die Studien, die er noch nicht lieben kann, nicht hasse.") Auch stumpft sich der Sinn für das Wahre ab, durch jede Oberflächlichkeit und Ungründlichkeit im Beantworten der Fragen, die anfangs wenigstens nicht befriedigt, nach und nach gleichgiltig macht; so wie durch Ueberfüllung des Lehrstoffes, wo das Kind nicht Zeit genug hat, seiner erworbenen Kenntnisse froh zu werden, und durch die große Mannigfaltigkeit der ihm zugemutheten Beschäftigungen hierhin und dorthin gezogen, nie zu sich selbst kommen kann.

Wandtafel, (schwarze). Sie sollte, wie Wilmsen richtig bemerkt, viel fleißiger in Schulen gebraucht werden, als dieß gewöhnlich der Fall ist. Sie ist ein sehr einfach und zweckmäßiger Lehrapparat bei Gedächtniß- Rechnen- und Schreibübungen, so wie für die Uebungen der Aufmerksamkeit und der genauen sinnlichen Wahrnehmung. Alles, was an der Tafel vorgemacht, vorgezeichnet, vorgeschrieben wird, prägt sich tiefer ein, und daher sollten die ersten Schreib-Uebungen nur auf diese Art eingeleitet werden, nicht durch Vorlegeblätter, und die Kinder sollten mehr mit dem Auge der Phantasie, als mit dem leiblichen die Züge der Buchstaben auffassen, da es

ohnehin kein Mittel giebt, ihre Aufmerksamkeit bei den Vorlegblättern fest zu halten, und sie endlich doch aus der Phantasie schreiben. Späterhin, wenn sie zum dürftigen Lesen des Geschriebenen gekommen sind, werden kleine Verse angeschrieben, welche in der Schule auswendig gelernt werden.

An der Wandtafel stehen zuerst Striche, dann Linien von allerlei Art und von verschiedener Länge (um Augenmaß und Aufmerksamkeit zugleich zu üben), dann leichte Figuren, endlich Ziffern und Buchstabenzüge.

Wandtafeln. Sehr zweckmäßig für den Schul-Unterricht sind diejenigen Wandtafeln, welche für mehrere Lehrfächer bearbeitet sind und bald den Leseunterricht, bald das Schreiben und Rechnen zum Gegenstand haben. Wir zählen hier folgende, als empfehlungswerth auf:

Literatur.

Für das Lesen.

Zerrenner: (30) Wandtafel. Magdeburg, 1824. 1 Thlr. 8 Gr.
Scholz: (16) Wandtafeln. Halle, 1829. 10 Gr.
Lukas: Wandfibel (12 Tafeln). Magdeburg, 1828. 10 Gr.
Stephani: (12) Wandtafeln. Erlangen, Palm. 40 kr.
Ehrlich: (6) Wandtafeln. Hannover, Hahn. $^5/_{12}$ Thlr.
Seffer, Wandfibel. 2te Aufl. Hannover, Hahn, 1829. 12 Gr.
Uebungs-Tafeln für die ersten Anfänger im Lesenlernen, sowohl nach der Laut- als Buchstabirmethode. 1. Abthl. in 3 Tafeln. 2. Abtheilung, 5 Lesetafeln. Breslau, 1817. Barth. 16 Gr.

Für das Schreiben.

Diesterweg, Wandvorschriften, 4 Blätter, das deutsche und lateinische Alphabet enthaltend. Berlin, 1820, beim Verfasser.
Stubba, Lehrer am Seminar in Bunzlau, kalligraphische Wandvorschriften. Ein Hilfsmittel zu einem zweckmäßigen und erfolgreichen Schreibunterricht für alle Schulen, in denen die Anfänge der deutschen und lateinischen Schrift gelehrt werden. 16 Wandtafeln nebst 3 Beilagen. Sorau, Julien, 1834. 1 Thlr. 8 Gr.
Happich, neue Wandvorschriften, nach mathemat. und ästhetischen Grundsätzen bearbeitet ꝛc. mit 16 Steindr. mit Buchstaben in Viertelzölliger Grundstrichhöhe. 8. Quedlb. 1822. Basse. 12 Gr.
Außerdem haben Bog, Nicolai, Demeter, Stein, Hornung und Andere Wandvorschriften dieser Art geliefert.

Für das Rechnen.

Wörle, 14 arithmetische Wandtafeln mit 2 Zoll hohen Ziffern. Enthaltend: eine unerschöpfliche Quelle von Aufgaben über das Numeriren, die 4 Rechnungs-Arten unbenannter und ungleich benannter Zahlen, Reductions- und Resolutions-Rechnung und Regel de tri mit und ohne Brüche ꝛc. Ulm, bei Stettin, 1827. 1 Thlr. 2 Gr.

Wörle, 6 arithmetische Wandtafeln mit 2 Zoll hohen Ziffern. Enthaltend: 2400 Aufgaben und deren Auflösungen über die 4 Rechnungsarten ganzer und gebrochener Zahlen. Ein nöthiges Hilfsmittel für Deutschlands Stadt- und Volksschulen. Stuttgart, bei C. W. Löflund, 1834. 48 kr.

Wörle, 3 Wandtafeln für den Anschauungs-Unterricht im Rechnen, nebst einer Wandtafel mit Ziffern ꝛc., Heilbronn, bei Drechsler, 1835.

Wechselseitiger Unterricht. Für eine zahlreiche Schule mit Einem Lehrer giebt es nur zwei Auswege, um trotz der Masse von Schülern etwas Erkleckliches zu leisten, sie sind der Unterricht in Abtheilungen oder der wechselseitige Unterricht, wie er in der verbesserten Form in neuerer Zeit eingeführt wurde, wornach nämlich mit dem Mechanismus der Lancasterschulen eine Geistesbildende Unterrichtsmethode aufs zweckmässigste verbunden ist.

Die Grundgesetze, auf welchen diese Einrichtung basirt ist, sind folgende zwei:

1) Theile zunächst die Schüler nach der Verschiedenheit ihrer Fähigkeiten und des Grades ihrer erlangten Bildung und Kenntnisse möglichst genau in einige Hauptclassen und diese wieder in mehrern Unterabtheilungen und zwar in verschiedene, für jeden Zweig des Elementar-Unterrichts, besonders für das Lesen, Schreiben und Rechnen — und suche dann die Selbstbeschäftigung der Schüler, vermittelst der Gehilfen und Untergehilfen durch weise Wahl und Vertheilung derselben so einzurichten, zu leiten und zu benützen, während der Zeit, in welcher der Lehrer einer oder einigen Abtheilungen unmittelbar Unterricht giebt, alle übrigen Abtheilungen unter Leitung und Aufsicht der Gehilfen eine ihrer Fähigkeiten und Kenntnissen möglichst angemessene Selbstbeschäftigung finden.

2) Der Lehrer unterrichte überall selbst und nehme während jeder Schule alle Classen persönlich vor; er leite das Fortschreiten der Schüler von einer Stufe zur andern in jedem Unterrichtszweige selbst und lasse nur die nöthigen Uebungen des Erlernten unter Leitung von Gehilfen geschehen. Die wechselseitige Schul-Einrichtnng der Schüler unter sich soll also nicht sowohl Unterricht, als vielmehr Wiederholung und weitere Einübung des bereits Erlernten seyn.*)

*) Diese verwandelte Lancaster-Schulverfassung ist von der dänischen Regierung in Holstein und Schlesien eingeführt und Eckernförde eine Normal-Schule hiefür eingeführt worden. Besonders spricht sich Zerenner für sie aus.

Auch Denzel spricht sich für die theilweise Anwendung der Lancaster-Einrichtung in verbesserter Form aus, und räth sie für überfüllte Volksschulen an. Seine Winke sind folgende: Verständige Kinder können ohne Anstand von dem Lehrer zur Wiederholung von Pensen gebraucht werden, deren Gegenstand von dem Lehrer bereits entwickelt ist. Weiß das Kind einmal, wie es zur Sache gekommen, so gehört das Weitere der Uebung an, welche immerhin ihr Mechanisches haben darf, so wie die Fertigkeit selbst, welche durch Uebung erlangt werden soll, am Ende völlig mechanisch wirkt und mechanisch wirken muß, weil sie ja nicht Fertigkeit wäre, wenn man sich unter dem Thun der Regel seines Thuns bewußt bliebe. Wo es sich aber um einen zusammenhängenden Unterricht handelt, wo dunkle Vorstellungen klar und deutlich gemacht werden sollen, wo es darauf ankömmt, Ordnung und Bestimmtheit in das Denken zu bringen, und Wahrheiten zu entwickeln, die noch in der Seele des Kindes im Keime verschlossen liegen, so vermag das kein Kind, und alle Vorschriften, so genau und abgemessen sie auch seyn mögen, können nicht bewirken, daß Geist in den todten Buchstaben kömmt.

Der wechselseitige Unterricht kann sich daher nur innerhalb des Gebiets derjenigen Gegenstände bewegen, welche eine mechanische Form der Behandlung zulassen, und bei welchen die Folge der Uebungen so buchstäblich vorgeschrieben ist, daß der unmündige Lehrer nur den Vorschriften folgen darf, um nie zu fehlen. Hieher gehören das Lesen, Schreiben, die ersten Uebungen des Rechnens und die Memorirübungen jeder Art. Allein auch hier hat man darauf zu achten, wo und wann diese Lehrweise dem Unterricht eingepaßt werden kann. Der Weg nämlich, auf welchem das Kind zu seinen *ersten* Erkenntnissen kömmt, darf kein *mechanischer* seyn. Die gute Methode erfordert unerläßlich, daß sich der Schüler bewußt werde, *wie* er zu seiner Erkenntniß gelangt. Der Gegenstand des Pensums muß *entwickelt*, aus dem früher Gelernten auf eine natürliche Weise hergeleitet, und wo es möglich ist, von den Schülern selbst gefunden werden. Ein mechanisches Eintrichtern, sey es in welchem Lehrfach es wolle, ist grundverderblich und geisttödtend. Zu diesem Geschäft der *ersten Entwickelung* taugt also einmal kein unmündiger Gehilfe, und es muß somit für den ersten Act des Findens, Anschauens, Auffassens, auf diese Lehrform ein für allemal verzichtet werden. —

Das nämliche gilt für die obersten Classen und die zwei letzten

Schuljahre. Hier bedarf der Schüler den Unterricht des verständigen Lehrers ganz vorzüglich. Auch vermag selbst der geübteste Schüler nur selten Aufgaben für diese Classe zu geben und zu entwickeln, (in dem angewandten Rechnen möchte das allein hie und da der Fall seyn.) — Aus diesem erhellt, daß nur für die mittlern Classen der gegenseitige Unterricht sich eignet. Nachdem nämlich die erste Anschauung gewonnen ist, so wird es nöthig, die Sache einzuüben und fest einzuprägen und zwar so lange, bis das Kind derselben zum freien Gebrauch mächtig ist. Die Uebung geht in den meisten Fächern in einer strengen Reihenfolge fort, für welche der ganze Gang und sogar die Fragen für die freie Uebung buchstäblich vorgeschrieben werden können. Aber auch in diesen mittlern Classen darf der Religions- und Realunterricht nie auf diese Weise ertheilt werden, ausgenommen so fern der Religionsunterricht Stoff für Memorirübungen liefert. — In den untersten Classen lassen sich nun in folgenden Fällen Unterlehrer gebrauchen.

1) Beim Lese-Unterricht. Sobald die Uebung an den stehenden Anschauungsmitteln der Wand- und Handfibel eintritt, und die Kinder bis zum langsamen Sylbenlesen vorgerückt sind, so werden die Lancasterschen Lesekreise mit gutem Erfolg angewendet, weil dann natürlich die Kinder in so viele kleine Parthien vertheilt, viel mehr Uebung haben, als wenn man sie einzeln lesen läßt. (Nur dürfte der Lehrer sich nicht auf diese Fortschritte verlassen, sondern müßte mit dem Chorlesen unter seiner eigenen Leitung wechseln.)

2) Beim Schreib-Unterricht. Die erste Bildung der Linien und Buchstaben kann man nie den Kindern allein überlassen; ist aber die Form gegeben, dann kann die Uebung unter Unterlehrern ohne Anstand statt finden.

3) Beim Zahl-Unterricht. Er eignet sich vermöge seiner streng fortgehenden Uebungen (namentlich in der Einheits-Tabelle) am meisten für die Nachhilfe von Seiten der Kinder, allein auf der untersten Stufe fordert er beinahe durchgängig den persönlichen Unterricht der Kinder, und wo Unterlehrer gebraucht werden, darf dieß nur unter großer Beschränkung geschehen.

4) Beim Memoriren und Vorsprechen. Auch hier kann man in der untersten Classe durch Gehilfen den Kleinen Liederverse chen und kurze Sprüche vorsprechen, vorlesen und sie abhören lassen.

Weltgeschichte. Daß die Geschichte eine der trefflichsten Schulen der Sittlichkeit, Weisheit und der Kindheit sey, daß das Kindesalter nichts so sehr liebt, als Erzählungen, und daß, was in den Jahren der Jugend von historischem Stoff dem Gedächtniß anvertraut wurde, für das ganze Leben sich fortbewahrt, unterliegt keinem Zweifel. Die Geschichte führt zu der Einsicht in das, was bei allem Wechsel der Menschengeschlechter allein der Achtung und der Nachahmung würdig bleibt, indeß das Unwürdige, wenn es auch kurze Zeit glänzen mochte, untergeht, oder, wenn es auf die Nachwelt kommt, mit dem Brandmal der Verachtung für alle Jahrhunderte zur Warnung dasteht; — und aus dieser Einsicht muß nothwendig eine rein sittliche Gesinnung hervorgehen, die alles, was die Menschheit ehrt und veredelt, in sich aufnehmen, und wo möglich in Thaten darstellen möchte. Die Geschichte zeigt im hellsten Licht die ewig eingreifende Hand der Vorsehung in die Schicksale der Völker, wie der einzelnen Menschen, und die Verherrlichung Gottes an seinen vernünftigen Geschöpfen — allein für die Volksschule scheint es nun einmal unmöglich zu seyn, den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte aufzunehmen, da das Gebiet der letzteren zu groß ist, um es nur in spärlichen Umrissen zu cultiviren. Darum sagt auch Denzel: „weg aus der Volksschule mit der Universalgeschichte, welche alle Völker der Erde umfassen will, und eben darum nichts geben kann, als Namen und Zahlen und Begebenheiten, die ohne innern Zusammenhang dastehen, und daher keine innere Kraft entwickeln helfen, sondern bloß das Gedächtniß anfüllen mit einem todten Wissen!“

Von einem gründlichen Unterricht in der Geschichte kann also nicht die Rede seyn, ohne daß jedoch deßhalb der Volkslehrer das Kind in völliger Unwissenheit über die seit Jahrtausenden vergangene Zeit ließe. Wohl möchte er ihm daher gelegentlich mittheilen, daß in den vorchristlichen Zeiten die Länder des Orients auf einer hohen Stufe der Cultur standen, daß einst Rom die Weltherrschaft besaß, daß durch die Völkerwanderung Europa neue Nationen erhielt, daß durch Missionen Deutschland das Christenthum empfing. Weltbegebenheiten, wie die Stiftung der muhamedanischen Religion, die Eroberung von Constantinopel, die Kreuzzüge, die Entdeckung von Amerika, sind zu wichtig, um nicht einige Erwähnung zu verdienen, was am besten durch gelegentliche Erzählungen und durch Benützung derselben als Stoff zu Vorschriften geschieht — aber die eigentliche Geschichte für die Jugend bleibt immer die biblische.

Wetteifer. Die Frage, ob der Wetteifer ein zweckmäßiges Bildungsmittel sey, um Ordnung, Gehorsam, Aufmerksamkeit, Anständigkeit, Sittsamkeit und Eintracht in der Schule zu erhalten, ist von den Pädagogen sehr verschieden beantwortet worden. Der Anblick einer Schule, in welcher der Wetteifer eine rege Thätigkeit hervorbringt und eine Anstrengung erzeugt, welche in Erstaunen setzt, scheint für dieses Bildungsmittel zu sprechen, und doch zeigt sich bei ruhiger Prüfung, daß es höchst bedenklich sey, es festgesetzt und andauernd als Antrieb zu benützen. Indem nämlich hiebei dem Ehrtrieb eine zu reiche Nahrung, und eine zwar nicht falsche, aber doch einseitige Richtung gegeben wird, muß er nothwendig ein Uebergewicht erhalten und ausarten. Daher bemerkt man in Schulen, wo besonders der Wetteifer beständig angeregt wird, ein Erschlaffen des sittlichen Gefühls und des Wohlwollens, es entsteht ein leidenschaftliches Streben nach Beifall und Vorrang, es regt sich Feindseligkeit, Eifersucht, Mißgunst und Schadenfreude, und eine habituelle Selbstsucht bemächtigt sich des Herzens. Dazu kömmt, daß die Anregung des Wetteifers den Dünkel des Wissens und Könnens erzeugt, und gleichgültig macht gegen das Heilige und Göttliche, weil dabei keine Ehre zu erringen ist.

Es giebt einen unschuldigen Wetteifer, und er zeigt sich bei harmlosen Spielen der Kinder und bei solchen Schülern, die unter der Leitung eines weisen Lehrers ihre Kräfte bei einer schweren Aufgabe versuchen, nicht um sich einander aus der Gunst des Lehrers zu verdrängen, oder eine Belohnung zu erringen, sondern ihren Lehrer zu erfreuen und weiter zu kommen in ihren Kenntnissen.

Bedenklich ist die stete Anwendung des Wetteifers, nicht bloß, weil er so leicht Neid, Eitelkeit und Ehrgeiz erzeugt, sondern auch deßwegen, weil er diejenigen Kinder, welche nicht gut begabt sind, unmuthig und muthlos macht, indem er sie der Geringschätzung und dem Spott der Fähigen Preis giebt.

Unwirksam wird er seyn bei solchen Kindern, deren Erziehung den Ehrtrieb erstickt, oder den Geist durch Härte niedergedrückt hat, so daß ihnen keine Anstrengung möglich ist.

Wilmsen, (Friedrich Philipp,) Prediger an der evangelischen Parochialkirche zu Berlin, der Kinderfreund, wie er oft bedeutsam im Leben genannt wurde, war am 25. Febr. 1770 zu Magdeburg geboren, wo sein Vater als Prediger an der deutsch-reformirten Kirche

stand. Der mit reichen Anlagen begabte Knabe, der in der Reihe von 16 Geschwistern das dritte Kind war, erhielt früh schon die Richtung auf das Höhere und Geistige, welche nachher aus seinen Bestrebungen so sichtbar hervorglänzte. Er bezog 1787 die Universität Frankfurt a. d. O., vertauschte sie aber später mit Halle, wo berühmte Lehrer ihn mehr anzogen. Nach Berlin zurückgekehrt, fing er bald an, der Unterrichts- und Erziehungskunst sich zuzuwenden, und nachdem er einige Zeit Hauslehrer gewesen war, erlangte er eine feste Lehrerstelle an der Privatanstalt des Professors Hartung.

Er besaß eine außerordentliche Gewandtheit und Uebung im Unterrichten, und zugleich das seltene Talent, die Zöglinge für die Sache zu gewinnen, sowie die Gabe der deutlichsten und leichten Entwicklung in einem hohen Grade. Dabei studirte er die Erziehungswissenschaft und suchte begierig Heilmittel für die mancherlei Gebrechen, an welchen dieselbe damals krankte. Er folgte den Winken der sogenannten philanthropischen Schule, ohne sich von der Einseitigkeit einiger ihrer Chorführer beherrschen zu lassen, wie er später Pestalozzis Bestrebungen gerecht würdigte, aber keineswegs mit in die Posaune der Bewunderung stieß, welche darin das Höchste in der Erziehungskunst fand. Ganz vorzüglich erfreute er sich des Beifalls, den ihm Gedicke oft öffentlich zollte.

Als evangelischer Prediger und Schulaufseher über fünf Schulen, begann er eine neue, anfangs verborgene, bald aber segensreich aufsprießende Geistessaat auszusäen.

Neben seinen zahlreichen Arbeiten, die sein Predigerberuf forderte, wurde seine streng eingetheilte Zeit in Anspruch genommen durch unabläßige Schulbesuche, oft selbst gehaltene Lehrstunden und Katechisationen, zur Anleitung der zum Theil unwissenden und ungeschickten Lehrer, und wohlthätige Bemühungen zur Unterstützung heilsamer Institute für die Armen im Volke und die Kinder der untern Classen.

Schriften.

Anleitung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen, nebst einer kleinen Sprachlehre u. dem nöthigsten Stoff zu Stylübungen. 8. Berl. 811. Reimer. 8 Gr.

Der Bibelfreund, oder Sammlung biblischer Sprüche und geistl. Lieder, nebst einigen Schulgebeten und der Leidensgeschichte Jesu. 8. Berlin. 812. Decker. 5 Gr.

Handbuch der Naturgeschichte für die Jugend und ihre Lehrer; 3 Bde. mit Titelk. und 50 Kpfr. in gr. 4. gr. 8. Berlin, 821. Amelang. ill. 12 Thlr. 12 Gr. schwarz, 9 Thlr. ohne Kpf. 5 Thlr. 12 Gr.

Sammlung auserlesener poetischer Fabeln und Erzählungen für Lese- und Deklamationsübungen. 8. Berlin. 817. Burchhardt. 16 Gr.

Die Lehre Jesu Christi, in kurzen Sätzen und in Gesängen für den katechetischen Unterricht. 8. Berlin, 818. Amelang. 6 Gr.

Der Lehrer in der Elementarschule. 8. Leipz. 820. Fleischer. 12 Gr.

Materialien für den Unterricht in der Geographie. 8. Berlin. 96. Dümmler. 20 Gr.

Uebungsblätter, oder 200 Aufgaben aus der Sprachlehre, Erdbeschreibung, nebst Erläuterung der Aufgaben, als Hülfsbuch für Eltern und Lehrer. 8. Berlin. 818. Mittler. 1 Thlr.

Vorübungen zum Briefschreiben, zum Gebrauch der mittlern Schulen. 8. Berlin, 813. Nicolai. 20 Gr.

Gustavs und Malvina's Bilderschule, für Kinder, welche anfangen zu lesen. Mit 13 ill. Kpfrn. 12. Berl. 818. Amelang. geb. 1 Thlr. 6 Gr.

Buchstaben- u. Lesebuch f. Volksschulen. 8. Berl. 821. Reimer. 2 Gr.

Die Erde und ihre Bewohner (oder fremde Länder und Völker); ein geograph. Bilderbuch f. die Jugend; 3 Thle. mit 60 ill. Kpfrn. gr. 8. Berlin, 815. Rücker. 7 Thlr. 12 Gr.

Gesangbuch für Volksschulen. 8. Amelang. 817. 6 Gr.

Lehrbuch der Geographie. 2 Thle. 8. Ebd. 817. 1 Thlr. 14 Gr.

Leben Jesu. 8. Berl., 816. Mittler. 12 Gr.

Brandenburgischer Kinderfreund. 2 Thle. 8. Berl. Decker. 13 Gr.

Der deutsche Kinderfreund. 8. Berl. 822. Reimer. 6½ Gr.

Lehr- u. Lesebuch f. Töchterschulen. 8. Berl. 810. Dümmler. 12 Gr

Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen, in Beispielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerschulen. 2 Thle. 8. Berl. 813 — 17. Dümmler. 1 Thlr. 4 Gr.

Geordneter Stoff f. die Uebungen im Schön- und Rechtschreiben. 8. Berl. 814. Nauk. 8 Gr.

Regeln des Umgangs mit Kindern, praktisch dargestellt für Erzieher und Kinderfreunde. 8. Hannover. 818. Hahn. 12 Gr.

Die Unterrichtskunst; ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. gr. 8. Berl. 818. Amelang. 20 Gr.

Die ersten Verstandes- und Gedächtnißübungen, ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. 8. Ebd. 818. 16 Gr.

Wiederholen. Wenn in vielen Schulen ein solches Eilen und Treiben herrscht, daß alle Sicherheit und Festigkeit darüber verloren geht; wenn gerade oft die besten Lehrer vom feurigen Geist verleitet eilen, und das Streben, in möglichst kurzer Zeit einen Gegenstand abzumachen, dieses Treibjagen begünstigt, so ist es nöthig, auf das Eile mit Weile hinzuweisen. Nicht das schnelle Fortschreiten ist ein Beweis einer guten Schule; sondern das baldmöglichste Fortschreiten mit der Bedingung, daß der Unterricht auch tief in der Seele hafte, und der Schüler in Allem eine vollkommene Fertigkeit erlange, und mit Klarheit das Erlernte in sich aufnehme. Der Schüler soll weniger zum Vielwissen, als zum Gründlichwissen angeleitet werden, und hiezu sind Wiederholungen ein vorzügliches Mittel. Denn durch die Wiederholung wird das Gelehrte deutlicher, es wird vollständiger aufgefaßt, und die Kenntniß gewinnt an Gründlichkeit und Haltbarkeit.*)

*) Das Wiederholen ist demnach ein intensives Unterrichten, während das Weiterschreiten ein extensives genannt werden kann.

Ohne Wiederholung geht besonders bei eigentlichen Kindern das Erlernte gewöhnlich bald wieder verloren. Der Lehrer wiederhole fleißig beim Anfang jeder Lehrstunde um des Zusammenhangs willen, am Ende der Lehrstunden, beim Schluß eines Abschnitts und am Ende des Cursus der Uebersicht wegen, und um dem Gedächtniß zu Hilfe zu kommen; auch liegt ein Reitz darin, in der Erneuerung des Gelernten den Vorrath seines Wissens zu überschauen und es mit Leichtigkeit hervorzurufen.

Wiederholungen sind demnach ein höchst wirksames Mittel, um die selbstthätige Fortbildung der Kraft zu bewirken, und zugleich der Kinder Lust und Liebe zu beleben. Die Leichtigkeit, mit welcher die Seele dabei thätig ist, vereint mit dem Genuß, den das Ueberschauen und Ordnen des Erworbenen gewährt; die Beschämung des Nachlässigen und Flatterhaften, so wie Auszeichnung des Aufmerksamen und Nachdenkenden; das Licht, welches bei dem Zusammenordnen und Ueberschauen ein Gegenstand auf den andern fallen läßt; der rege werdende Wetteifer — das alles sind Vortheile, welche Wiederholungen als die Hauptkraft des Unterrichts erkennen lassen. Der Lehrer selbst aber erntet und genießt dabei die Früchte seiner Arbeit, und erhält durch sie einen sichern Maßstab für die Beurtheilung der Zweckmäßigkeit und Wirksamkeit seines Unterrichts. Aber sollen Wiederholungen all diese Vortheile gewähren, so müssen sie auch so angestellt werden, daß der Schüler wirklich dadurch zur Uebersicht des Erworbenen gelangt, und alles vorhin einzeln Aufgefaßte, nun in seinem Zusammenhang und als ein Ganzes erblicke und auffasse, aber auch inne werde, wie die Gegenstände des Unterrichts in einander greifen

Besonders sind Wiederholungen unumgänglich nöthig bei den Kindern, welche wenig Phantasie besitzen.

Das Wiederholen des Erlernten kann nun auf verschiedene Weise behandelt werden, sofern nämlich der Lehrer oder der Schüler der Wiederholende ist.

Das Wiederholen kann ein doppeltes seyn, ein bloßes Wiederholen des Gehabten und Dagewesenen, und ein Wiederholen mit Erweiterung. Letzteres ist doppelt fördernd, ersteres aber wird in der Regel so anzustellen sein, daß der Lehrer den eingeschlagenen Weg noch einmal geht und mithin der Schüler lauter bekannte Sachen in bekannten Stellungen und Verbindungen sieht.

Das Wiederholen von Seiten der Schüler ist bei manchen Gegen-

ständen noch bildender als das Wiederholen von Seiten des Lehrers, denn die fragenden oder einübenden Schüler haben dabei eine eigenthümliche Kraftanstrengung anzuwenden. Nur bei allen Gegenständen gehen diese Wiederholungen von Seiten der Schüler nicht. Bei den Gegenständen, die mit dem Gedächtniß zu erfassen, oder mit der Hand einzuüben, oder durch einen gewissen Denk-Mechanismus dem Verstande beizubringen sind, geht das Wiederholen von Seite der Schüler, bei andern nicht. Der Lehrer hat bei den Wiederholungen von Seiten der Schüler viele Gelegenheit die Schüler nicht allein kennen zu lernen, sondern eben so gut den Prüfer zu prüfen, wie den zu Prüfenden. — Eine ganz eigene Behandlung wendet Girard in der Schweiz beim Wiederholen an. Nachdem er nämlich eine halbe Stunde gelehrt hat, so verwandelt sich die ganze Schule zur Hälfte in Schüler, zur Hälfte in Lehrer oder auch zu ¼ in Lehrer und ¾ in Schüler und die bessern Schüler üben nun mit den Schwächern alles ein, was sie nicht verstanden haben. Der Unterricht wird eben so geordnet und geregelt betrieben, wie Bell und Lancaster dieß mit dem sogenannten wechselseitigen Unterricht der Kinder durch Kinder gethan haben.

Wissen, der Trieb zum (Leitung). Die Wißbegierde oder der Trieb immer mehr zu wissen, und die Summe unserer Vorstellungen zu vermehren, kann seine schöne Tendenz nicht verleugnen. Wirkte dieser Trieb nicht so früh und so stark, wie klein würde bei manchem die Summe seiner Kenntnisse seyn. Durch ihn wird im Gegentheil jeder Mensch, wenigstens zu einigem Grad der Verstandesbildung geführt. Die Kunst des Erziehers und Lehrers besteht nun darin, diesem Trieb zweckmäßigen Stoff zu geben, ihm gründliche Nahrung zu reichen, damit das Wissen von Stufe zu Stufe zweckmäßig ausgebildet werde, daher alles Seichte und Oberflächliche zu vermeiden; zeigt sich aber der Trieb zu schwach, so suche man ihn zu beleben und aufzuregen. Wo also Kinder recht häufige Fragen an den Erzieher richten, über alles Aufschluß wünschen, was ihnen aufstoßt, weise sie der letztere nicht, vielleicht aus Bequemlichkeit, ab, sondern benutze diesen Trieb, um ihn auf das wahrhaft Wissenswürdige zu richten und umgekehrt, bei stillen, blödsinnigen Kindern suche er durch Fragen und interessante Anschauungen die Wißbegierde zu steigern.

Wochen-Spruch. Eine zweckmäßige Vorbereitung auf den eigentlichen Religions-Unterricht, ist, den Schülern einen einzelnen Spruch der heiligen Schrift nach Bedeutung und Anwendung vorzu-

tragen. - Dieß geschieht durch Gespräche über die Erscheinungen der Natur, Ereignisse des Lebens, dann durch Beispiele aus der biblischen Geschichte, welche die in dem Spruch enthaltene Wahrheit und Gesinnung bestätigen. Zum Ausdruck der in den Kindern angeregten religiösen Empfindung wird dem Spruch ein passender Kindervers beigefügt und beide so lang von dem Lehrer herzlich und würdig vorgesagt, bis sie die Schüler geläufig wiedergeben können. — Auf diese Weise können in jeder Woche ein oder zwei Sprüche mit dazu gehörigen Kinderversen eingeübt werden. Die dazu nöthige Sammlung sollte mit möglichster Sorgfalt angelegt und damit die gehörige Ordnung befolgt, auch Nichts Wichtiges ausgelassen würde, für ein ganzes Jahr zum Voraus festgestellt werden. So werden auf eine leichte, verständliche und zweckmäßige Art, den Kindern eine schöne Anzahl trefflicher Sprüche eingeprägt — während das gewöhnliche Auswendiglernen einer Masse von Sprüchen den Kindern nur ins Gedächtniß giebt und das Herz leer ausgeht.

Wohlanständigkeit, (Gewöhnung dazu). Reinlichkeit und Schamhaftigkeit und äußeres anständiges, sittliches Betragen sind Punkte, auf die der Lehrer, ein wachsames Auge haben muß, und wozu er das Kind nicht früh genug gewöhnen kann, denn Sittenartigkeit ist gleichsam die Schaale, in der sich der Kern, die Sittlichkeit, bildet.

Frühe spricht sich auch schon das Gefühl des Kindes in dem Bestreben aus, sich so zu betragen, um in den Augen der Erwachsenen Beifall zu finden, so lange sich jedoch dieses Streben nur auf das Aeußerliche bezieht, hat es noch keinen sittlichen Werth, und gewinnt diesen erst durch Handlungen, als dem Produkt sittlicher Gesinnung. Dem ungeachtet muß man mit der Gewöhnung ans Aeußere beginnen und die Forderungen, reinlich in Kleidung zu seyn, sich jeder schmutziger Rede zu enthalten, gegen jedermann freundlich und bescheiden zu seyn, nicht zu reden, wenn ältere Personen sprechen, bei Tisch nicht zu fordern, sondern zu warten, bis man dem Kinde giebt, nicht ungestümm zu lärmen und zu poltern u. s. f. haben immerhin eine sittliche Beziehung und die Gewöhnung zur äußern Wohlanständigkeit, zu einem Betragen, wie es die herrschende Sitte, die Schicklichkeit gebietet, wirkt auf das sittliche Gefühl äußerst wohlthätig. Die Fertigkeit im anständigen Betragen giebt dem ganzen kindlichen Sinn eine gewisse Milde, gleichsam eine gefällige Form, in der die Sittlichkeit am beßten gedeiht. Dabei hat sich aber der Erzieher zu hüten, daß er nicht die kindliche

Unbefangenheit und Natürlichkeit unterdrücke, die er bloß regeln soll, daß er nicht den jugendlichen Geist in die enge Schnürbrust der Eitelkeit passe, wodurch Affection, innere Unwahrheit, ein wiedernatürliches Nachäffen älterer Personen, kurz eine Carricatur entsteht. Nein er lege dem kindlichen Geist die äußere Sitte nur wie ein leichtes Gewand um, das freundlich kleidet, nicht drückt, und in dem er sich ungezwungen bewegen kann.

Zur Wohlanständigkeit gehört:

1) Reinlichkeit des Körpers und seiner Bekleidung, weil an dieselbe sich unmerklich die Reinheit des Herzens kettet und man, wenn auch nicht immer, doch beim Kind zuversichtlich von dem Aeußern aufs Innere schließen darf. Wie sehr überhaupt beim unverdorbenen Menschen das Innere mit dem Aeußern in Wechselwirkung steht, zeigt z. B. daß in Grönland diejenigen, welche den Unterricht der Missionen genießen, sich von den übrigen unter andern dadurch unterscheiden, daß sie aus dem schrecklichen Schmutz ihrer gewohnten Lebensweise in einen Zustand der Reinlichkeit übergehen.

Mit der moralischen Bildung, sagt Niemeyer, hängt in den sinnlichen Erscheinungen nichts so nahe zusammen, als der Sinn für Reinlichkeit und wer die rohen, fast thierischen Menschen nur erst bis zu diesem Sinn gebracht hat, der hat sie in der That schon auf die erste Stufe der ästhetischen Bildung gebracht. —

Man bemerkt bei den kleinsten Kindern, namentlich bei Mädchen eine Liebe zum Putz und dieser Hang kann sehr wohlthätig werden, wenn der Erzieher ihn zu leiten versteht, wenn er dieses Wohlgefallen mäßigt, daß nicht Liebe zum Wechsel und Putzsucht sich damit verbinde und gefallsüchtige Eitelkeit allen Werth des Menschen in das Aeußere setze, wenn er die Liebe zum Einfachschönen und Reinlichen nährt, sie zum Wohlgefallen an innerer Reinlichkeit und Schönheit steigert.

Verbannt er ferner alles Unreinliche, weil es Verdacht gegen des Herzens Unbeflecktheit erweckt, erregt er Eckel gegen alles Unsaubere und Schmutzige, weil in einem schmutzigen Körper keine reine Seele wohnen kann, zeigt er, wie ein nach Außen und Innen reines Kind Gott und Menschen wohlgefällt, so hat er damit schon einen nicht unsichern Damm gegen den Strom verunreinigender Begierden und Leidenschaften der reiferen Jahre gezogen.

2) Eng mit der Reinlichkeit ist die Schamhaftigkeit verbunden. Die erste Anregung desselben liegt zunächst in der Rücksicht auf äußere

Sitte und das Kind schämt sich des äußerlich Häßlichen früher, das ihm bei andern Menschen Schande macht, als des moralisch Fehlerhaften — allein die tiefe Quelle der Schamhaftigkeit ist sittlicher Art und besteht in der zarten Aeußerung des Gewissenstriebs. Schamhaftigkeit ist der heilige Schutzengel der Unschuld, der, wo nicht immer das Herz vor unreinen Gedanken, doch das Leben vor sündlicher That bewahrt und verhütet, daß das Böse nicht Gewohnheit werde. Kann auch die Erziehung durch Gewöhnung zur Schamhaftigkeit nichts weiter thun, als daß sie die Kinder abhält, nichts zu begehen, dessen sich ein gesitteter Mensch schämt, so pflanzt sie doch damit eine Scheu gegen alles in das kindliche Herz, was schändet und befleckt und verhindert dadurch besonders die Verirrungen des Geschlechtstriebs. Wo daher der Erzieher nur immer kann, suche er das Zartgefühl des Kindes anzuregen und ihr Auge von allem wegzuziehen, was dieses beleidigen kann. Er gewöhne zum anständigen Verhüllen des Körpers, verhindere alles Zusammenkommen bei Befriedigung natürlicher Bedürfnisse, beim Baden u. s. f., ahnde mit größtem Ernst, jedoch so daß es zur Reue führt, ohne ein heimliches Widerstreben zu reitzen, jede gemeine pöbelhafte Rede oder Handlung, wenn sie auch nur von weitem an das Unsittliche grenzt. Er entferne, so viel er kann, alles Unreine, Häßliche aus der Umgebung des Kindes und indem er in dem Gemüth desselben das Wohlgefallen an allem Schönen erweckt, waffne er es gegen jeden häßlichen, unanständigen Eindruck von Außen, dem er nicht wehren kann.

That und Beispiele wirken hier weit mehr, als Worte.

3) Artiges Betragen.

Das Kind muß gewöhnt werden, das Wohlanständige, das Uebliche und Schickliche zu beobachten, um nicht ungezogen, grob, plump in seinem äußern Wesen zu erscheinen und die Achtung des Gebildeten zu verlieren.

Auch hier finden wir wieder den innigen Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und äußerer Wohlanständigkeit, denn je mehr auf das Aeußere gewirkt wird, desto mehr veredelt sich das Innere und umgekehrt, wo junge Leute wirklich moralisch gebildet sind, da werden sie auch selbst gegen die höhern Forderungen des sogenannten guten Tons keine eigentliche Fehler begehen, wenn ihnen gleich conventionelle Ungeschicklichkeiten begegnen. Ihr bescheidener Sinn läßt sie nie sich unbescheiden vordrängen, ihre Achtung anderer Menschen läßt sie nie etwas thun, was andere beleidigen könnte, ihr herzliches Wohlwollen

läßt sie nie unachtsam auf das werden, was andern Vergnügen machen könnte. Kurz sie sind artig, höflich, gesittet.

Man gewöhne also die Kinder, damit sie sittig, anständig und schicklich handeln lernen, zum Bilden und Besonnenen, daß sie nicht durch Schreien, Poltern, überhaupt durch Ungeberdigkeiten, Mißfallen erregen zur Beobachtung des Schicklichen im Anzug, zur wachsamen Aufmerksamkeit auf das, wodurch andern ein Dienst erspart wird, zur zwanglosen Höflichkeit, zu freundlichem Wesen, zu einer gewissen Gewandtheit und Art im Stehen, Sitzen und Gehen, im Fragen und Antworten, im Reden und Schweigen, damit sie das tölpische Wesen, die alberne Blödigkeit ablegen, die manchem Menschen Zeitlebens anhängt. Die Gewöhnung an äußere Sitte macht rechtlich, Gewöhnung an Artigkeit macht mild.

Wohlwollen, Trieb zum (Leitung). Dieser Trieb offenbart sich im Mitgefühl (Mitleiden, Mitfreude) und in andern Aeußerungen der allgemeinen Menschenliebe.

Er deutet dem Menschen den schönen Zweck seines Daseyns an, Wohlthäter seiner Mitmenschen zu werden, zur Verbindung des Elends und zur Beförderung des Guten so viel als möglich beizutragen. Er steht dem Neid, Eigennutz und allen menschenfeindlichen selbstsüchtigen Gesinnungen und Neigungen entgegen, die mehr oder minder in dem Herzen Wurzel fassen.

Der Lehrer benütze jede Gelegenheit, diesen Trieb zu wecken, zu stärken und zu beleben, die sich so oft darbietet, und führe es dem Kind recht zu Gemüthe, daß hierin die Würde des Menschen besteht, sich selbst zu verläugnen, um seinen Mitbrüdern alles zu seyn, wozu ihm das Leben Jesu das beste Muster liefert.

3.

3, der sechs und zwanzigste und letzte Buchstab des deutschen Alphabets, und der Zwanzigste unter den Consonanten. Es ist der härteste unter den sogenannten Sauselauten, welche den Graden der

Härte nach so auf einander folgen: das gelinde ſ, in ſehen, ſtehen; das ß, oder das einfach geſchärfte nach gedehnten Vocalen, Spaß, ſpaßen, ſüß; das doppelt geſchärfte nach geſchärften Vocalen, Waſſer, wiſſen; und das harte, oder z, welches ſeiner Natur nach ſowohl nach gedehnten, als geſchärften Vocalen ſtehen kann, ob es gleich im Hochdeutſchen nach gedehnten ſelten iſt. Es wird vermittelſt eines ſtarken Druckes der Zunge an die Zähne ausgeſprochen, und ſtehet ſowohl zu Anfange eines Wortes und einer Sylbe, Zahl, Zeit, zu, zur, als auch am Ende, und in dieſem Falle am häufigſten nach gewiſſen Conſonanten, beſonders nach dem l, n, r und t, ſchmelzen, Filz, Schatz. Da dieſer Buchſtab mit einem Drucke der Zunge an die Zähne ausgeſprochen werden muß, welcher einige Aehnlichkeit mit dem t hat, und auch im Hochdeutſchen nicht leicht nach gedehnten Vokalen geſetzet wird, ſo haben viele wiewohl ohne haltbare Gründe dieſen Buchſtab für einen zuſammengeſetzten gehalten, der aus tz entſtanden ſey, und daraus weiter die Folge gezogen, daß das tz überflüſſig ſey, in dem ſchon in dem bloßen z ein t liege.

Zahlenlehre.

Vorbemerkungen.

Zählen heißt angeben, wie viele Dinge einer Art vorhanden ſind oder im gewöhnlichen Sprachgebrauch: Zählen heißt die Menge der gleichartigen Dinge einer Art angeben.

Da die Zahl die Vorſtellung von der Mehrheit gleichartiger Dinge iſt, ſo daß ſie durch die Wiederholung der Einheit entſteht, ſo ſetzt alſo jede Zahlvorſtellung die Vorſtellung der Einheit voraus. Sie entſteht durch ein allmähliges Nacheinanderſetzen derſelben Einheit.

Die Zahlen ſind beſtimmte, beſondere z. B. zwei und unbeſtimmte, allgemeine, wenn man eine unbeſtimmte Menge von Einheiten, eine Mehrheit oder Vielheit, gleich viel, welche man denkt.

So vielfach die Zahlen ſind, ſo vielfach iſt auch die Zahlenlehre oder Arithmetik. Beſchäftigt ſie ſich mit allgemeinen Zahlgrößen, ſo nennt man ſie allgemeine Zahlenlehre, (Arithmetik,*) beſchäftigt ſie ſich aber mit beſtimmten, reinen oder angewandten, ſo heißt ſie beſondere, praktiſche Zahlenlehre.

Rechnen heißt aus gegebenen Zahlengrößen — durch dieſelben

*) Das Rechnen mit Buchſtaben oder Zeichen allgemeiner Zahlengrößen heißt Buchſtabenrechnung.

und ihr Verhältniß — andere finden. Das Rechnen geschieht also sowohl in der allgemeinen, als in der besondern Zahlenlehre.

Das Rechnen geschieht im Geist. Man hat es mit den Vorstellungen von der Menge gleichartiger Dinge zu thun, also überall mit Vorstellungen. Das Rechnen ist daher ein geistiger Act und zwar eine Erzeugung neuer Zahlvorstellungen aus gegebenen.

Dieses Rechnen in der bloßen Vorstellung, ohne den Gebrauch äußerer Zeichen, als Mittel, heißt das Kopfrechnen. Zifferrechnen, Tafelrechnen nennt man das Rechnen mittelst Zeichen oder Ziffern. Beides soll Denkrechnen seyn und es giebt also dem Wesen nach nur eine Art des Rechnens.

Die Ziffer ist ein Zahlzeichen. Ein reines Ziffer- oder Zahlzeichenrechnen gibt es nicht. Das Zifferrechnen geschieht, um der bequemen schriftlichen Darstellung wegen und um dem Gedächtniß zu Hilfe zu kommen. Wie sich das Wort zum Gedanken und der Buchstabe zum Wort verhält, so verhält sich das Zahlwort zur Zahlvorstellung und die Ziffer zum Zahlwort und wie der Buchstabe nichts ist ohne das Wort, das Wort nichts ohne den Begriff, so ist die Ziffer nichts ohne das Zahlwort und Zahlvorstellung. Alle Aufgaben werden durch Denken, nicht durch Zeichen gelöst.

Ein materieller Unterschied, so daß eine gewisse Art von Aufgaben im Kopfe, eine andere Art schriftlich gelöst würde, findet nicht statt. In vielen Fällen ist es aber ein formeller, d. h. im Kopf, ohne Zeichen, finden Auflösungsweisen statt, die beim Gebrauch der Ziffern nicht vorkommen.

Das Zifferrechnen geht mehr nach bestimmten, festgesetzten Regeln (wie Alles, was schriftlich gemacht wird, also eigentlich für die Mittheilung berechnet ist), als das Kopfrechnen. Bei Letzterem hat der Einzelne einen freien Spielraum. Aber trotz dieser Unterscheidung giebt es doch nur ein Rechnen, das Denkrechnen, (zu unterscheiden vom Kopfrechnen).*)

*) Man hat früher das Kopf- und Zifferrechnen wie zwei wesentlich verschiedene Dinge einander entgegengestellt und so den Mechanismus ins Leben geführt, zum Unheil für die Geistesbildung und die Entwicklung der Denkkraft. Der Mechanismus, sagt Diesterweg, ist das System der Bewegung, dessen Kraft außerhalb der Bewegung selbst liegt. Mechanisches Rechnen ist also dieß, wenn man ohne Einsicht und Bewußtseyn nach unverstandenen vorgeschriebenen Regeln verfährt. Jeder, der dieß treibt, ist eine Maschine und das Kind zum bewußtlosen Rechnen abrichten, ist ein intellectueller Todschlag.

I. Zweck und Wichtigkeit des Rechnen-Unterrichts.

Die Zwecke dieses Unterrichts sind theils Geistesbildung, theils Bildung für das praktische Leben.

Die Art der Ausbildung des Geistes durch die Zahlenlehre geht aus der Natur des Gegenstandes hervor. Zuerst wird durch sie das innere Anschauungsvermögen bethätigt und durch dasselbe die wiederholende Einbildungskraft, das Zahlengedächtniß, das Combinationsvermögen und der Verstand. — Natürlich erreicht man diese Vortheile nur durch die rechte Methode, welche den Schüler anleitet, die Aufgaben mit eigener Kraft zu lösen, die Schlußreihen selbst zu bilden, und die geistigen Operationen in klaren Ausdrücken darzustellen.

Der zweite Zweck bedarf keiner nähern Erörterung. Was die Wichtigkeit anbelangt, so wurde sie nicht immer gehörig anerkannt, indem besonders der formale Nutzen nur zu lange noch in vielen Schulen ganz außer Auge gelassen wird.

II. Anfang des Rechnen-Unterrichts.

Dieser Unterricht muß gleich mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginnen. Das Kind kann in seinem sechsten Jahre gewöhnlich schon bis zehn oder weiter zählen. Anfangs zählt es: eins und noch eins — und noch eins ꝛc., bis es die Zahlwörter zwei, drei ꝛc. ergreift. An diese beschränkte Kenntniß knüpft der Lehrer seinen Unterrichtsfaden an, um die anschauliche Kenntniß weiter zu führen, und überall ein helles Bewußtseyn zu fördern, denn Kinder müssen auf dem Weg der Anschauung geführt werden. Zu Anfang verwende man zu dem Ende wöchentlich einige halbe Stunden, bis diese zu vollen Stunden werden.

III. Zielpunkt des Rechnen-Unterrichts.

Wenn einige Elementarschulen ihre Kinder nur bis zu den 4 Spezies bringen, andere die Wechselrechnung u. s. w. zum Schlußpunkt machen, so ist dieß eine einseitige Willkühr, und erstere leisten zu wenig, letztere können es nur auf Unkosten anderer Lehrfächer thun. Die Elementarschule kann und soll nicht alles leisten, und kann der Schüler einfachere Aufgaben richtig beurtheilen, die Auflösung sprachgewandt darstellen, und die Ausrechnung mit Fertigkeit vollziehen, so hat die Schule das Ihrige gethan. Jede Schule aber muß als Minimum im Rechnen es dahin bringen: daß jedes Kind mit Leichtigkeit

(mündlich und schriftlich) Aufgaben löse, welche das gewöhnliche Leben mit sich bringt. *)

Demnach kann man zufrieden seyn, wenn die Schüler bei ihrem Austritt aus der Schule sogenannte Regel de Tri Aufgaben mit Einsicht auflösen, einfache Berechnungen über Waaren und ihre Preise, Zinsen u. s. w. liefern können. Selbst die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen soll, wie Diesterweg will, die Schule aus ihren Gränzen weisen, da sich die Aufgaben ohne Proportionen viel einfacher und natürlicher auflösen lassen. Man beobachte, sagt er, nur den Gang, den Viele im Leben nehmen, wenn sie sich bei ihren Rechnungen (die in der Regel aus einfachen Regel de Tri Aufgaben bestehen,) so wird man sehen, daß sie alles durch die 4 Spezies nach nahe liegenden Gründen vollziehen. Die allgemeinen Sätze, welche ihren Schlüssen zu Grunde liegen, sind: doppelter Preis, doppelte Menge des Geldes — wie oft eine bestimmte Menge Waare, eben so oft der Preis für dieselbe u. s. w. In solcher einfacher Weise, nach dem Raisonnement des gesunden Verstandes, lasse die Elementarschule die Aufgaben rechnen.

IV. Methodik.

Die alte Rechenmethode verwechselte Ziffer und Zahl, übersah die Hauptsache, die Zahl fast ganz, fing mit dem Zifferlesen ihre bloß mechanischen und Gedächtnißübungen an, lehrte eben so mechanisch das Einmal Eins u. s. f., sagte die Regeln vor, übte mechanisch ihre Anwendung und bläuete allenfalls noch eine Menge Regeln über die sogenannte Kunstgriffe ein.

Auch als man in neuern Zeiten mit Ernst auf das Kopfrechnen drang, wurde bei vielen, schlecht unterrichteten Lehrern die Sache nicht besser — es blieb das Rechnen ein gedankenloses Verfahren mit Ziffern nach auswendig gelernten Regeln, nur daß das Gedächtniß die Stelle der Rechnentafel vertreten mußte.

In neueren Zeiten hat dieser Unterricht eine bedeutende Veränderung erlitten, und der Charakter der verbesserten Methode besteht in Folgendem:

*) Man entferne deßhalb aus der Schule alle sehr verwickelten, großen Aufgaben. Sie ermüden den Schüler und kosten so viel Zeit und Kraft, daß nur die fähigsten Köpfe es zu ihrer Lösung bringen. Gerade jene Rechnenbucher, die ihre Virtuosität in der Aufstellung unendlicher Exempel suchen, sind zum Theil an dem herrschenden Mechanismus schuld, denn die Schüler haben nicht Verstand genug, die schweren Aufgaben zu begreifen, oder dem Lehrer fehlt es an Zeit, die Einsicht zu bewirken.

1) Der Unterricht im Rechnen muß, nicht bloß seines materiellen sondern auch und besonders seines formalen Nutzens wegen, so ertheilt werden, daß, indem die Kinder zu der nöthigen Fertigkeit im Rechnen geführt werden, ihre geistige Thätigkeit geweckt und gebildet werde.

2) Zahl und Ziffer müssen gehörig unterschieden und das reine Denkrechnen, das geistige Anschauen der Zahlen und ihrer Verhältnisse, das Denken in Zahlen und über Zahlen muß überall dem Zifferrechnen vorangehen.

3) Die Schüler müssen unter Leitung des Lehrers alle Gesetze und Regeln des Rechnens nicht nur gehörig begreifen und verstehen, sondern sie müssen sie auch selbst finden lernen.

4) Der Lehrgang muß mit dem Anschauen der Einheit, als dem Elemente aller Zahlen, anfangen, dann müssen die Kinder selbst die Zahlen bilden, sie in ein System ordnen und ihren Inhalt ermessen, bevor der Unterricht in den einzelnen Rechnungsarten beginnen kann. *)

Dieß sind im Allgemeinen die Eigenthümlichkeiten der neuern Methode, und wir fügen hier nur noch speziellere Winke für die Behandlung des Rechnen-Unterrichts bei.

1) Was die Methode des elementarischen Rechnen-Unterrichts betrifft, so ist hier der Hauptgrundsatz: die Anschaulichkeit. Es sollen nicht nur die ersten Zahlvorstellungen aus sinnlicher Anschauung gewonnen, sondern alle Operationen auf ursprünglich rein anschauliche Erkenntniß zurückgeführt werden, und verwerflich ist hier alles Regelwerk. Es ist deßhalb nicht einmal nothwendig, daß die Schüler die einzelnen Fälle unter allgemeine Regeln bringen, Wortformeln darüber aufstellen, denn sie tragen nichts zur klareren Auffassung und Behandlung der einzelnen Fälle bei. Die Regel werde vielmehr aus einzelnen Beispielen, in welchen sie schon steckt, herausgezogen und überall gestatte man dem Schüler freie Selbstthätigkeit, damit er sich selbst Auflösungsweisen ersinnen kann, denn es ist besser von einer Aufgabe zehn Auflösungen suchen und finden zu lassen, als zehn Aufgaben in einer Manier zu behandeln.

---

*) Die richtige geistige Anschauung der Zahlen, ihres Inhalts und ihrer Verhältnisse muß durch eine sinnliche Anschauung erzielt werden. Hiezu eignet sich die Pestalozzische Einheits- und Bruchtabelle, die zehn Finger, Bohnen, hölzerne Würfel mit Ziffern und Punkten, Stäbchen in Bündelchen gebunden, punktirte Blätter, Denzels Leiter, Gräfers Fenster u. s. w.

2) Man verbinde mit der Einsicht stets die Uebung (siehe hiezu und zu dem Grundsatz der Anschaulichkeit den Artikel Didaktik.) Der mündlichen Uebung folge überall die schriftliche, das Zifferrechnen dem Kopfrechnen. (Der nachfolgende Lehrgang ist nur als Theorie getrennt in Kopf- und Zifferrechnen, in der Praxis muß beides miteinander verbunden werden.)

3) Man verweile bei den Elementen jeder Uebung am längsten, nicht eher fortgehend, bis die Grundlage, auf welcher weiter gebaut werden soll, nicht nur durchaus begriffen, sondern auch zur Uebung und Fertigkeit gebracht worden ist. *) Ehe man z. B. das große Einmal Eins anfängt, muß auf jede Frage aus dem kleinen augenblicklich die richtige Antwort erfolgen und so in allen Fällen.

4) Allenthalben wird das Rechnen mit reinen Zahlen mit dem angewandten Rechnen verbunden. Das Eine ist nicht schwerer, als das Andere.

5) Die Einübung des Zehnergesetzes ist überall entschiedene Hauptsache; denn unser ganzes Zählen beruht auf der Anwendung desselben.

Fertige Kopfrechner werden nur auf diesem Weg gebildet.

6) Auf allen Stufen leite man die Schüler an, selbst solche Aufgaben zu bilden, welche dahin gehören.

7) Bei neuern Rechnungsarten lasse man beim Anfang des Tafelrechnens mehrere Schüler nach einander an der großen Wandtafel vorrechnen und die übrigen deren Verfahren beobachten.

8) Man wiederhole oft frühere Rechnungsarten und lasse die Kinder oft rechnen, ohne ihnen zu sagen, zu welcher Rechnungsart das Exempel gehöre, und wie die Aufgabe zu lösen sey.

9) Man gebe beim Tafelrechnen nicht immer die Aufgabe in der Form des Ansatzes, sondern übe die Schüler auf alle Art, zu den verschiedensten Rechnen-Aufgaben selbst den Ansatz zu machen. Man lasse diese Uebung oft an der großen Wandtafel vornehmen und von allen Schülern dann das Verfahren des Rechnenden mit Angabe der Gründe beurtheilen.

10) Hat eine Ordnung im Kopf oder auf der Tafel eine Aufgabe bekommen, so darf der, welcher sie gelöst hat, das, was er heraus-

*) Doch ermüde man den Schüler nicht mit ellenlangen Exempeln, wie sie im Leben nirgends vorkommen und nur von der Schulpraxis erfunden wurden. Auch auf den Gewinn einer ungeheuern Fertigkeit ist kein Gewicht zu legen. Die Geistesbildung verlangt sie nicht.

brachte, nicht laut sagen; sondern er schreibt beim Kopfrechnen das Gefundene auf die Tafel und wendet diese um, oder legt beim Tafelrechnen seine Tafel umgewandt hin, und giebt dem Lehrer ein Zeichen, daß er fertig sey.

11) Man lasse bei unrichtigen Rechnungen den Schüler unter Anleitung die Fehler selbst finden, und die Regel angeben, gegen die er gefehlt; bei richtiger Auflösung lasse man das Verfahren sehr oft mündlich angeben, wobei man die Kinder auf unnöthige Weitläufigkeiten und zweckmäßige Erleichterungsmittel aufmerksam macht.

12) Die sogenannten Kunstgriffe beim Rechnen in mehrfach benannten Zahlen, besonders bei den Verhältnißrechnungen haben nur dann einen Werth, wenn die Schüler sie ganz verstehen und die Gründe des Verfahrens einsehen, da ein bloßes Abrichten alle Geistesthätigkeit tödtet. Man wähle aus der großen Masse derselben die zweckmäßigsten, und lasse sie die Kinder in ihrem Rechnenbuche anmerken.

13) Hat man in einer Classe mehrere verschiedene Ordnungen zu beschäftigen, so benütze man Wandtafeln und Vorlegeblätter, und um Schüler, die schon bedeutende Fortschritte im Rechnen machten, in den Elementen sicher und fest zu erhalten, benütze man sie bisweilen als Unterlehrer zur Durchsicht der Arbeiten Schwächerer und zur Leitung mündlicher Uebungen.

14) Man mache die Kinder mit den mannigfaltigen Proben der Richtigkeit der Exempel bekannt.

15) Beim Abgang aus der Schule soll jedes Kind in einem Buche von jeder Rechnungsart die Regel und ein Muster-Exempel mitnehmen, und man dictire in dieses Buch auch die wichtigsten Münzen, Maße, Gewichte, so wie die anwendbarsten Kunstgriffe.

16) Schließlich ist noch zu erinnern, daß auf einen vollständig, genauen, deutlichen, mündlichen Ausdruck ein entscheidender Werth zu legen ist. Es kömmt nicht bloß darauf an, daß die Schüler das richtige Resultat finden, sie müssen auch den Gang der Entwicklung in reinem, geläufigen Deutsch darstellen können. Das ist viel wichtiger, als eine unendliche Fertigkeit im Ausrechnen ellenlanger Exempel.

V. Lehrgang.

Hinsichtlich der Anordnung des Lehrgangs finden sich unter den neuern Bearbeitern dieses Unterrichtszweigs, wenn sie gleich in den Hauptansichten übereinstimmen, manche Verschiedenheiten, und dieß ist besonders hinsichtlich der Stellung des Gebrauchs der Ziffern, hinsichtlich des Platzes, den sie dem angewandten Rechnen geben und

und hinsichtlich der Stellung der Bruchrechnung der Fall. Wir stellen hier einen Lehrgang auf, der im Allgemeinen dem von Scholz folgt Das Kopf- und Tafelrechnen ist getrennt, alles dieß gilt nicht für die Praxis, wo mit dem Kopfrechnen begonnen und nachdem einige Stufen desselben durchgemacht, sogleich auf das Tafelrechnen übergangen wird, indem es allgemeiner Grundsatz ist, daß Kopf- und Zifferrechnen neben einander bearbeitet werden müßen.

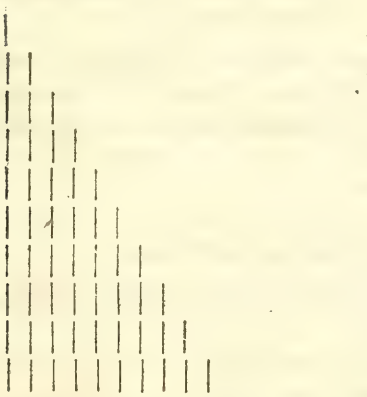
A. Kopfrechnen.

Erster Stufengang.

Erste Uebung

1) Die Bildung des Zahlensystems.

Man schreibt folgende Striche und Punkte nach und nach an die Tafel:



Der Lehrer (auf den ersten Strich deutend) spricht: „das ist ein Strich" die Schüler sprechen dieß nach. Nun spricht der Lehrer: (auf den 2ten Strich deutend) „dieß sind zwei Striche." Die Schüler sprechen dieß nach. So weiter bis zu zehn Strichen.

Damit der Schüler nicht glaubt, es komme hiebei auf die Striche an, so lasse man auch an Punkten zählen. Um die Zahlenreihe von eins bis zehn den Augen der Schüler tief einzuprägen und die Namen derselben dem Gedächtnisse, so lasse man fleißig zählen eins, eins, zwei; eins, zwei, drei u. s. w. bis zehn. Dabei richte man an die Schüler folgende Fragen, z. B.: Wo stehen zwei? wo vier? fünf? sieben? u. s. w.

Macht vier Striche auf eure Tafel! sechs, zwei u. s. w.

2) Auf- und Abwärtszählen.

Aufwärts: auf eins folgt zwei; auf zwei folgt drei ꝛc. bis zehn.

Abwärts: vor zehn iſt neun; vor neun iſt acht, u. ſ. w. bis eins. Zuſammen: eins, zwei, drei, vier bis zehn — zehn, neun, acht bis eins.

Fragen:

Welche Zahl folgt auf ſechs ꝛc.? — Welche Zahl liegt zwiſchen vier und ſechs? Welche Zahlen liegen zwiſchen drei und ſechs? Hierauf läßt man das Auf- und Abwärtszählen mit einander verbinden: eins, zwei; zwei, eins; eins, zwei, drei; drei, zwei, eins u. ſ. w.

3) Benennen der Zahlen nach der Stellung, die ſie in der Reihe einnehmen.

Der Lehrer auf die Einzelnen Striche jeder Reihe zeigend) ſpricht: „der wie vielſte Strich iſt dieſes? dieſes? — Wo ſteht der erſte, dritte, ſechste Strich? Zwiſchen welchen Strichen ſteht der zweite Strich? der vierte?*)

Zweite Uebung.

1) Auflöſen der Zahlen in Einer.

Die Uebung geht ſo: Der Lehrer ſpricht und läßt die Schüler nachſprechen:

„Das iſt ein Strich, ein Einer oder ein mal eins" zwei Striche ſind zwei Einer oder zwei mal eins u. ſ. w. bis zehn.

Eins iſt einmal eins. — Zwei iſt zwei mal eins u. ſ. w. bis zehn.

Fragen: Fünf iſt wie viel mal eins? — Sieben Einer ſind wie viel mal ein Einer? Wie viel Einer enthält die Zahl vier?**)

---

*) Zuerſt Alles mit Anſchauung, dann ohne Anſchauung (auswendig).
Mit Nutzen wird man hier meine 3 Wandtafeln für den Anſchauungs-Unterricht im Rechnen ꝛc., 1835 bei Drechsler in Heilbronn, anwenden können.

**) Daß acht, acht mal eins oder acht mal die Grundeinheit iſt, muß den Schülern bis zur höchſten Deutlichkeit beigebracht werden.

2) Kennen und Schreiben der Ziffern.

Der Lehrer zeigt auf Strich 1 und sagt: „das ist die Zahl eins.“ Hierauf schreibt er die Ziffer 1 daneben, zeigt und spricht: „das ist die Ziffer eins.“ Dann geht man zur 2ten über, und macht es so wie bei der 1ten. u. s. w.

Man lasse nun in der Reihenfolge einzeln und zusammen vorwärts und rückwärts sprechen, z. B. dieß ist die Zahl eins, und dieß die Ziffer eins u. s. w. Hierauf kehrt man die Uebung um und spricht: „Das ist die Ziffer 1, und bedeutet einen Einer oder einmal eins; das ist die Ziffer zwei, und bedeutet zwei Einer, oder zweimal eins u. s. w.

Nun folgen Fragen wie folgende: Mit welcher Ziffer bezeichnet ihr zwei Dinge? Mit welcher vier? Mit welcher sechs? Schreibt so viel Striche auf eure Tafel, als man mit der Ziffer 6 bezeichnet! mit der Ziffer 8 bezeichnet! Wie viel bedeutet diese Ziffer? jene? u. s. w. Zeigt an der Wandtafel die Zahl vier und ihre Ziffer. Welches ist die Ziffer, die auf die Zahl sieben folgt? u. s. w.; die vor der Zahl sieben steht, vor neun u. s. w. Mit welchem Zeichen wird die Zahl fünf bezeichnet? Wie viel Einer werden bezeichnet mit 12, 7, 5? — Zeige mir die Ziffer 4 und sage mir, wie viel Einer damit bezeichnet werden? Wie folgen die Ziffer auf einander? Welches ist die umgekehrte Reihe? — Zwischen welchen Ziffern steht die Ziffer 8? — *)

Dritte Uebung.

1) Das Zählen von 10 bis 20.

Der Lehrer schreibt die Zahlen in Reihen an die Tafel und zwar zuerst anschaulich, die Kinder auf die Schiefertafeln.

Zehn und eins ist elf; zehn und zwei ist zwölf; zehn und drei ist dreizehn u. s. w. Hierauf übt man die Kinder im Auf- und Abzählen von zehn bis zwanzig.

Fragen: Zwölf ist zehn und —? Sechzehn ist zehn und —? Zehn und vier heißt —? Zwanzig ist wie viel mal zehn?

*) Der Unterschied zwischen Zahl und Ziffer, zwischen Sache und Zeichen muß den Schülern unvergeßlich gemacht werden.

2) Das Zählen von 10 bis 100 in Zehnern.*)

1 Zehner oder zehn Einer (10)
2 = = zwanzig = (20)
3 = = dreißig = (30)
u. s. w. bis 10 Zehner.

Fragen: 4 Zehner, wie viel Einer? 6 Zehner, wie viel mal eins? Achtzig Einer, wie viel Zehner? Sechzehn Einer, wie viel Zehner und Einer?

3) Das Zählen von 10 bis 100 in Zehnern und Einern.

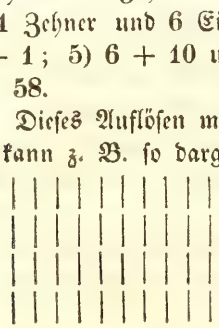
2 Zehner sind zwanzig Einer (20);

2 Zehner und 1 Einer sind zwanzig und ein oder ein und zwanzig Einer. (21)

2 Zehner und 2 Einer sind zwanzig und zwei oder zwei und zwanzig Einer. (22) u. s. w.

In diese Uebung muß von dem Lehrer so viel Abwechslung gebracht werden, als nur immer möglich ist. Dieß Zählen kann nämlich geschehen: a) in natürlichen Reihenfolgen vorwärts, 10, 11, 12 u. s. w.; b) rückwärts 100, 99, 98 u. s. w.; c) ununterbrochen von 24 bis 40, von 82 bis 90 u. s. w.; d) von 10 zu 10 steigend und fallend, 10, 20, 30 u. s. w.; 100, 90, 80 u. s. w.; 1, 11, 21 u. s. w.; 2, 12, 22 u. s. w.; 3, 13, 23 u. s. w.; und durch Fragen, z. B.: Was folgt auf 18? was steht vor 19? Welche Zahlen liegen zwischen 13 und 15 u. s. w. Bei diesen Uebungen ist das Auflösen der Zahlen in Einer und Zehner fleißig anzustellen und zu üben: 1) 14 besteht aus 1 Zehner 4 Einer; 2) 24 sind 3 Zehner 4 Einer; 3) 1 Zehner und 6 Einer sind 16; 4) 46 sind 4 + 10 und 6 + 1; 5) 6 + 10 und 7 = 67; 6) 5 Zehner und 8 Einer sind 58.

Dieses Auflösen muß auch durch Striche dargestellt werden: 45 kann z. B. so dargestellt werden:



d. h. 4 Zehner 5 Einer.

*) Diese Uebung ist anschaulich in Strichen durchzuführen.

Vierte Uebung.

1) Das Zählen der Grundzahlen.

Man läßt alle Zahlen von 1 bis 10 zusammenzählen, welche vereinigt mehr alß 10 machen. Daraus entstehen Reihenfolgen, wie nachfolgende:

9 + 1 = 10	8 + 3 = 11	7 + 4 = 11
9 + 2 = 11	8 + 4 = 12	7 + 5 = 12
u. s. w. bis	bis	bis
9 + 9 = 18	8 + 9 = 17	7 + 9 = 16
		6 + 5 = 11
		6 + 6 = 12
		u. s. w.
5 + 6 = 11	4 + 7 = 11	3 + 8 = 11
5 + 7 = 12	4 + 8 = 12	3 + 9 = 12
u. s. w. bis		
5 + 9 = 14	4 + 9 = 13	2 + 9 = 11

Ferner:

10 + 2 = 12	12 + 2 = 14
10 + 3 = 13	13 + 3 = 16 ꝛc bis 100
bis	bis
10 + 10 = 20	20 + 20 = 30

Hierauf werden alle Zahlen von 1 bis 10 zu derselben Zahl gefügt.

Fragen:

Wie viel ist 7 + 5? — 18 + 2? — 22 + 4? Zählet mit 2, 3 ꝛc. aufwärts, immer 1, 2, 3 ꝛc. Zahlen überspringend! z. B. 10, 12 u. s. w. — 10, 13, 16 u. s. w.

Welche 2 Zahlen machen zusammen 17? 17 = 6 + 1 = 15 + 2 = 14 + 3 u. s. w.

Sehr fleißig zu üben ist das Zuzählen solcher Zahlen, wobei Uebergänge in die andere Zehner vorkommen, weil sie Behandlung des Zehnergesetzes sehr befestigen, z. B. 24 + 8 = 32; denn 24 = 2 Z. + 4 E.; 4 E. und 8 E. = 12 E., oder 1 Z. + 2 E.; 2 Z. + 1 Z. = 3 Z. = 30; 30 + 2 = 32.

2) Auflösen einer Zahl in mehrere andere.

Die Zahl 2 besteht aus 1 und 1; 3 besteht aus 2 und 1

und 1 und 2, 4 läßt sich zerlegen in 3 + 1; 2 + 2; u. s. w. bis 10.

Auf diese Weise kann der Lehrer auch noch die Zahlen in 4, 5 und mehr Theile zerlegen lassen.

Aufgabe. Zerlegt die Zahlen 2 bis 10 in 2 Theile, auf alle mögliche Weisen, mit Strichen.

| | = | + |; | | | = | | + |; | | | | = | | | + | = | | + | |, ꝛc.

Fragen. Wie viel muß man zu 4 hinzuthun, um 6 zu erhalten? Welche 3 Zahlen machen 8?

3) Das Zusammenzählen größerer Zahlen.

Bei allen folgenden Uebungen stellen wir nur einige Beispiele auf und überlassen die weitere Ausführung dem Lehrer.

Wie viel ist 30 + 40? Antw. 30 + 40 = 70. Denn: a) 30 + 10 = 40; 40 + 10 = 50; 50 + 10 = 60. 60 + 10 = 70. b) 30 = 3 mal 10; 40 = 4 mal 10. Also ist 30 + 40 = (3 + 4) mal 10 = 7 mal 10 = 70 mal eins. c) 30 = 3 Zehner; 40 = 4 Zehner; 3 Z. + 4 Z. = 7 Z. = 70 Einer, folglich ist 30 + 40 = 70.

Wie viel ist 27 + 72? Antw. 27 + 72 = 99. Denn: a) 27 + 70 = 97; 97 + 2 = 99. b) 72 + 20 = 92; 92 + 7 = 99. c) 27 = 2 Z. + 7 E.; 72 = 7 Z. + 2 E.; 2 Z. + 7 Z. = 9 Z. = 90 E.; 7 E. + 2 E. = 9 E.; 90 E. + 9 E. = 99 E.

Fünfte Uebung.

Abziehen (Subtrahiren.)

1) Abziehen der Zahlen 1 bis 9.

Der Lehrer behandelt das Abziehen wie das Zuzählen durch Versinnlichung.

Wenn ich von 2 Strichen 1 wegnehme, so bleibt 1 Strich.
„ „ 3 „ 1 „ „ bleiben 2 Striche.
„ „ 4 „ 1 „ „ „ 3 „
bis 10.

Denn 1 von 10 bleibt 9; 1 von 9 bleibt 8; u. s. w. bis 1 von 1 bleibt nichts.

Dann: 10 weniger 1 ist 9; 9 weniger 1 ist 8 u. s. w. bis 1 weniger 1 ist nichts.

2) Abziehen der 2 bis 9.

10 weniger 2 ist 8; 9 w. 2 ist 7 u. s. w. 10 w. 3 ist 7 10 w. 4 ist 6 u. s. w.

Fragen: Wie viel ist 10 weniger 2? — Was bleibt übrig, wenn ich von 9 mal eins 4 mal eins wegnehme? Wie viel muß von 8 weggenommen werden, wenn 3 übrig bleiben soll?

3) Das Abziehen der Grundzahlen von den Zahlen 11 bis 20.

11 — 1 = 10	11 — 3 = 8	11 — 5 = 6
12 — 1 = 11	12 — 3 = 9	12 — 5 = 7
u. s. w.	u. s. w.	u. s. w. bis
11 — 2 = 9	11 — 4 = 7	11 — 9 = 2
12 — 2 = 10	12 — 4 = 8	12 — 9 = 3
u. s. w.	u. s. w.	u. s. w. bis
		19 — 9 = 10

Fragen: Wie viel ist 13 — 4? Welche Zahl ist um 6 kleiner als 14? Wie viel muß von 16 abgezogen werden, wenn 7 übrig bleiben sollen?

4) Das Abziehen der Grundzahlen von den Zahlen 20 bis 100.

1 von 20 bleibt 19	1 von 21 bleibt 20
2 „ 20 „ 18	2 „ 21 „ 19
u. s. w.	u. s. w.

Hierauf auch umgekehrt:

29 w. 1 = 28	28 w. 1 = 27
28 „ 2 = 27	28 „ 2 = 26
u. s. w.	u. s. w.

Man läßt ferner zählen:

30 — 2 = 28; 28 — 2 = 26; 26 — 2 = 24 u. s. w. 100 — 2 = 98; 98 — 2 = 96; 96 — 2 = 94 u. s. w.

Ferner: 12 — 2 = 10; 22 — 2 = 20; 32 — 2 = 30 u. s. w.; 13 — 3 = 10; 23 — 3 = 20; 33 — 3 = = 30 u. s. w.

Am längsten verweilt man bei denjenigen Zahlenpaaren, welche einen Uebergang aus einer Zehnerreihe in eine andere hervorbringen. Man läßt abziehen

von 10, 20, 30 — bis 100 die Grundzahlen 1 bis 10

von 11, 21, 31 — — 91 — — 2 — 10
— 12, 22, 32 — — 92 — — 3 — 10
u. s. w. bis
— 19, 29, 39 — — 99 — — 10

Fragen. Wie viel ist 46 mehr als 41? Wie viel weniger als 36 ist 27? Wie viel bleibt, wenn man 7 von 86 abzieht? Wie viel Einer muß man zu 34 Einern hinzuthun, um 40 Einer zu erhalten? Gebt 2 Zahlen an, die, von einander abgezogen, 8, 9 oder 6 u. s. w. übrig lassen?

5) Von den Erleichterungen beim Abziehen.

Erste Art. Soll z. B. 7 von 16 abgezogen werden, so denkt man sich 7 als 6 w. 1, zieht zuerst 6 von 16 ab, und hierauf von dem Uebrigen (10) noch die 1; es bleibt also 9.

Zweite Art. Sollen 6 von 22 genommen werden, so denkt und rechnet man: 22 besteht aus 6 u. welcher Zahl? Antw. Aus 6 und 16; nehme ich 6 von 22 oder von 6 + 16, so bleiben 16.

Dritte Art. 25 — 7 = 18, dann 25 — 10 = 15, 15 + 3 = 18.

6) Das Abziehen zweistelliger Zahlen.

a) Zehner von Zehnern.

Was bleibt, wenn 40 von 70 abgezogen werden? Antw. 30. denn a) 70 — 10 = 60; 60 — 10 50; 50 — 10 = 40; 40 — 10 = 30. b) 70 = 7 mal 10; 40 = 4 mal 10; 7 mal 10 weniger 4 mal 10 = 3 mal 10. c) 70 = 7 Zehner; 40 = 4 Z.; 7 Z. — 4 Z. = 3 Z. = 30 Einer = 30.

b) Zehner von Zehnern und Einern.

Um wie viel ist 74 größer als 30? Antw. 44; denn: a) 74 — 10 = 64; 64 — 10 = 54; 54 — 10 = 44. b) 74 Z. = 7 Z. u. 4 E.; 30 = 3 Z.; 7 Z. — 3 Z = 4 Z. = 40 E.; 40 E. und 4 E. = 44 E.

c) Zehner und Einer von Zehnern und Einern.

Ziehet 54 von 83 ab! Ant. 29; denn: a) 83 = 50 u. 33; 33 — 4 = 29. b) 83 — 60 = 23 und 6 = 29. c) 83 = 8 Z. und 3 E.; 54 = 5 Z. und 4 E.; 8 Z — 5 Z. = 3 Z. = 30 E.; 30 E. u. 3 E. = 33 E.; 33 E. — 4 E. = 29 E.

Sechste Uebung.

Das Multipliziren oder die Multiplikation.

Vorerinnerung. Zur Versinnlichung dieser Uebung bediene sich der Lehrer der Pestalozzischen Einheiten-Tabelle.

1) Das Multipliziren aller Grundzahlen mit allen Grundzahlen.

Die Produkte aller Grundzahlen muß der Lehrer von mancherlei Seiten betrachten lassen, und nicht eher weiter schreiten, bis die Sache ganz fest eingeübt ist. Z. B. wie viel ist 5×8, 8×5? Wie viel mal eins ist 8 viermal genommen? Welche Zahl entsteht durch 9×5? 5×9 ist wie viel mal eins mehr als 3×9? Durch welche 2 Faktoren entsteht die Zahl 8? Antw. durch 1×8, 8×1, 2×4, 4×2.

2) Das Multipliziren der Einer, Zehner u. s. w. durch Einer.

3×5 E. $= 15$ E. $= 15$
3×5 Z. $= 15$ Z. $= 150$ E. $= 150$
3×5 H. $= 15$ H. $= 150$ Z. $= 1500$ E. $= 1500$.
3×5 T. $= 15$ T. $= 150$ H. $- 1500$ Z. $= 15000$ E. $= 15000$

3) Vervielfachung der Einer, Zehner u. s. w. durch Zehner u. s. w.

4) Vervielfachung mehrstelliger Zahlen.

Wie viel ist 2 mal 24? Antw. 2 mal 24 ist 48; denn: 24 = 20 u. 4.; also ist 2 mal 24 = 2 mal 10 w. 2 mal 4, 2 mal 20 = 40; 2 mal 4 = 8; 40 u. 8 = 48.

Regel. Man zerlegt die zweistellige Zahl in Zehner und Einer, vervielfacht zuerst den Zehner, dann den Einer mit dem Einer, und zählt diese Produkte zusammen, z. B. 2 mal 204. 2 mal 200 = 400, 2 mal 4 = 8, 400 u. 8 = 408.

Siebente Uebung.

Das Dividiren, die Division.

Zuerst bedient sich auch hier der Lehrer derjenigen Mittel, welche die Sache anschaulich machen: der Striche, der Pestalozzischen Tabelle u. s. w.

Eine Zahl ist in einer ihr gleichen oder in einer größern enthalten; sie kann aus derselben herausgenommen werden;

sie ist als ein Theil derselben zu betrachten. So ist z. B. 2 enthalten in 2, 3, 4 u. s. w. Es soll nun hier angegeben werden, wie oft die Grundzahlen in einander und in größeren Zahlen enthalten sind. Wir stellen gleich Reihenfolgen auf.

1) 1 ist in 2 2 mal enthalten; denn 2 ist 2 mal 1
2) 1 — 3 3 — — — 3 — 3 — 1

u. s. w.

3) 2 ist in 2 1 mal enthalten; denn 2 ist 1 mal 2
2 — 4 2 mal — — 4 — 2 — 2

u. s. w.

Desgleichen mit 3; 4, 5 bis 10.

Fragen: Wie oft ist 3 in 12, 24, 30 enthalten, und warum? Antw. 24 ist 8×3: folglich ist 3 in 24 achtmal enthalten: oder 3 kann 8 mal von 24 weggenommen werden, also ist 3 in 24 achtmal enthalten.

Ferner:

4) 2 ist in 1 $\frac{1}{2}$ mal enthalten.
2 — 2 1 mal —
2 — 3 1 mal — Rest = 1

u. s. w.

5) 3 ist in 1 $\frac{1}{3}$ mal enthalten.
3 — 2 $\frac{2}{3}$ mal —
3 — 3 1 mal —
3 — 4 1$\frac{1}{4}$ — — u. s. w.

Auf diese Art lasse man viel Aufgaben auflösen.

6 ist wie oft 1, 2, 4, 4, 5? Antw. $6 = 6 \times 1 = 3 \times 2 = 2 \times 3 = 1 \times 4 + 2 = 1 \times 5 + 1 = 1 \times 6$. $10 = 10 \times 1 = 5 \times 2 = 3 \times 3 + 1 = 2 \times 4 + 2$ u. s. w. $12 = 12 \times 1 = 6 \times 2 = 4 \times 3$ u. s. w.

Diese Uebung ist tüchtig zu üben.

Fragen. In welcher Zahl ist 4 dreimal enthalten mit dem Reste 3? Antw. In $3 \times 4 + 3 = 15$. Wie oft ist 7 in 52 enthalten? Antw. 7 mal mit dem Rest 3.

6) Theilen zwei- und mehrstelliger Zahlen durch die Grundzahlen.

Wie viel beträgt der dritte Theil von 60? Antw. $\frac{1}{3}$ von $60 = 20$; denn $60 = 6$ Zehner, $\frac{1}{3}$ von 6 Zehnern $= 2$ Zehner, 2 Zehner $= 20$ Einer; folglich ist $\frac{1}{3}$ von $60 = 20$.

Wie viel beträgt der vierte Theil von 120? Antw. $\frac{1}{4}$ von 120 = 30; denn 120 = 12 Z., $\frac{1}{4}$ von 12 Z. = 3 Z., 3 Z. = 30 Einer.

Was macht der dritte Theil von 144? Antw. 48; denn 144 = 14 Zehner + 4 Einer, 14 Z. = 12 Z. + 2 Z., $\frac{1}{3}$ von 12 Z. = 4 Z. = 40, 2 Z. = 20 E. und 4 E. = 24 E.; $\frac{1}{3}$ von 24 E. = 8 E., 40 + 8 = 48; folglich $\frac{1}{3}$ von 144 = 48.

7) Theilen zweistelliger Zahlen durch zweistellige Zahlen.

a) Zehner durch Zehner; z. B. 80 : 20 = 4; denn 80 = 8 Zehner, 20 = 2 Z., 2 Z. in 8 Z. sind viermal enthalten; also auch 40 in 80; folglich ist der 20ste Theil von 80 = 4.

b) Zehner und Einer durch reine Zehner; z. B. Wie viel ist der 20te Theil von 85? Antw. $4\frac{1}{4}$; denn 85 = 80 + 5, 20 in 80 = 4 mal, und 20 in 5 = $\frac{1}{4}$ mal enthalten, also auch 20 in 85 = $4\frac{1}{2}$ mal; folglich beträgt ein Theil $4\frac{1}{4}$.

c) Zehner und Einer durch Zehner mit Einer. Z. B. wie viel beträgt der 12te Theil von 49? Antw. $4\frac{1}{12}$; denn 49 = 48 + 1, $\frac{1}{12}$ von 48 = 4, und 12 in 1 = $\frac{1}{12}$ mal enthalten; folglich beträgt der 12te Theil von 49 $4\frac{1}{12}$.

Mit kleinern Schülern sey man zufrieden, wenn sie Aufgaben, deren Theiler eine einstellige Zahl ist, auflösen und die Gründe ihres Verfahrens angeben können.

Zweiter Stufengang.

Bruchrechnung.

1) Vorübung.

Brüche sind Theile eines Ganzen. Zieht eine Linie. Theilt sie in der Mitte einmal mit einem Striche ——|——. Was habt ihr gethan? Antw. Wir haben die Linie einmal getheilt. So wie eine Linie, läßt sich auch jedes Ganze theilen. Wenn ich einen Apfel einmal zerschneide, wie viele Theile hat er dann? Antwort. 2 Theile. Wenn ich diese Linie —|—|— zwei und diese —|—|—|— dreimal theile, wie viel Theile hat

jene? Antw. 3 Theile. Diese hingegen? Antw. 4 Theile Wie heißt der Theil eines in 2 Theile getheilten Ganzen? Antw. Ein Halb. Wie aber ein Theil, dessen Ganzes in 3 Theile zerfällt? Antw. Ein Drittel u. s. w.

Sehr gut ist es, wenn die Fragen oft verändert werden, z. B. Was muß geschehen, um aus 1 Ganzen, halbe zu bekommen? Antw. Man muß es in 2 gleiche Theile theilen.

2) Die Glieder eines Bruchs.

Die Zahl, welche angibt, in wie viele Theile die Einheit getheilt ist, heißt der Nenner; und die, welche angibt, wie viel solcher Theile vorhanden sind, heißt der Zähler des Bruchs, z. B. $^3/_4$ heißt: die Einheit ist in 4 gleiche Theile getheilt, und davon sind 3 Theile vorhanden; deßhalb ist 4 der Nenner und 3 der Zähler. Beide Zahlen werden die Glieder eines Bruches genannt. Jeder Bruch ist als ein Divisions-Exempel, so wie jedes Divisions-Exempel als ein Bruch anzusehen. Der Zähler ist nichts anders, als der Dividendus, der Nenner der Divisor; z. B. 3 in 4 gleiche Theile getheilt $= ^3/_4$. Hier ist 4 der Divisor und 3 der Dividendus. Der Quotient ist der Bruch $^3/_4$.

Hierauf läßt man

1) ganze Zahlen in Brüche und

2) unächte Brüche in Ganze verwandeln; dann

3) gleich- und ungleichnamige Brüche unterscheiden und

4) Brüche in andere Brüche von gleichem Werthe verwandeln: a) Erweiterung, b) Reduction. Hierauf folgt

5) Vergrößerung und Verkleinerung gegebener Brüche, und endlich

6) Gleichnamigmachen der Brüche.

Alle diese Uebungen werden erst durch sinnliche Anschauungsmittel, sodann an Zahlen, den Kindern deutlich gemacht.

Erste Uebung.

Das Zusammenzählen der Brüche (Addiren).

Man verfährt hier eben so, wie bei ganzen Zahlen. Wir lassen zuerst gleichnamige Brüche addiren.

z. B. $^3/_9 + ^1/_9 = ^4/_9$; $^5/_8 + ^3/_8 = ^8/_8$ oder 1 Ganzes.

Hierauf ungleichnamige:

z. B. a) $1/3 + 1/5 = 8/15$; denn $1/3 = 5/15$, $1/5 = 3/15$, $5/15$ und $3/15 = 8/15$; folglich sind $1/3 + 1/5 = 8/15$.

b) $2/3 + 3/4 = 1 5/12$; denn $2/3 = 8/12$, $3/4 = 9/12$, $8/12 + 9/12 = 17/12$, $17/12 = 1 5/12$.

Zweite Uebung.
Subtrahiren der Brüche.

Man kann abziehen:

1) Einen gleichnamigen Bruch von einem gleichnamigen; z. B. $15/17 - 8/17 = 7/17$.

2) Einen Bruch vom Ganzen ohne Brüche; z. B. 12 weniger $1/3$ sind $11 2/3$. Um nämlich von 12 abzuziehen $1/3$, nimmt man ein Ganzes von 12, löset es in $3/3$ auf, und zieht dann ab: $1/2$ von $3/3 = 2/3$; $11 + 2/3 = 11 2/3$. Oder man löset 12 in $12 \times 3/3 = 36/3$ auf, und zieht ab: $36/3 - 1/3 + 35/3$; $35/3 = 11 2/3$ u. s. w.

Man läßt ferner abziehen:

1) Stammbrüche von Stammbrüchen mit verschiedenen Nennern; z. B. $1/8$ von $1/3 = 5/24$; denn $1/8 = 3/24$, $1/3 = 8/24$, $3/24$ von $3/24$ bleiben $5/24$, weil 3 von 8 fünf bleibt, und dieß sind 24stel.

2) Stammbrüche von abgeleiteten Brüchen; z. B. $7/8$ weniger $1/2 = 3/8$; denn $1/2 = 4/8$ und $4/8$ von $7/8$ bleiben $3/8$.

$7/8 - 1/3 = 13/24$; denn $7/8 = 21/24$ und $1/3 = 8/24$; $8/24$ von $21/24$ bleiben $13/24$ u. s. w.

Man lasse abziehen:

1) Abgeleitete Brüche von ungleichnamigen Brüchen.

2) Abgeleitete ungleichnamige Brüche von gemischten Zahlen.

3) Ungleichnamige gemischte Zahlen von ungleichnamigen gemischten.

Dritte Uebung.
Multipliriren der Brüche.

1) Brüche oder gemischte Zahlen mit Ganzen.

$3/8$ soll mit 4 multiplicirt werden.

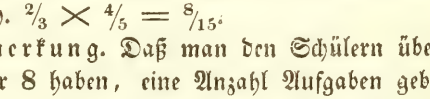
Aufl. 1 mal $3/8 = 3/8$; 2 mal $3/8 = 6/8$, 3 mal $3/8 = 9/8$; 4 mal $3/8 = 12/8 = 1 1/2$. Oder: 4 mal $3/8 = 12/8 = 1 4/8 = 1 1/2$.

2) Abgeleitete Brüche mit abgeleiteten Brüchen.

$\frac{2}{3}$ mit $\frac{4}{5}$ zu multipliciren.

Aufl. Wird $\frac{2}{3}$ mit 1 multiplicirt, so erhält man $\frac{2}{3}$. Soll nun $\frac{2}{3}$ mit dem fünften Theile von 1, d. h. mit $\frac{1}{5}$ multiplicirt werden, so entsteht auch nur der fünfte Theil von $\frac{2}{3}$. Um also $\frac{2}{3}$ mit $\frac{1}{5}$ zu multipliciren, muß ich von $\frac{2}{3}$ den fünften Theil nehmen. Ein Bruch wird aber durch 5 getheilt, wenn ich den Nenner mit 5 multiplicire; $\frac{2}{3} \times \frac{1}{5}$ ist also $= \frac{2}{3 \times 5} =$ $\frac{2}{15}$. Allein $\frac{2}{3}$ soll nicht mit $\frac{1}{5}$, sondern mit $\frac{4}{5}$, d. h. mit dem Vierfachen von $\frac{1}{5}$, multiplicirt werden; also muß auch das Produkt von $\frac{2}{3} \times \frac{1}{5}$, d. h. $\frac{2}{15}$, noch 4 mal genommen werden. Dieses gibt $\frac{2}{15} \times 4 = \frac{8}{15}$. Also ist $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5} = \frac{8}{15}$.

Anschaulich:



Man theilt einen Strich in 3 gleiche Theile, und nimmt von ihm $\frac{1}{3}$ ab. Dann theilt man das Drittel in 5 gleiche Theile, und findet, daß $\frac{1}{3} \times \frac{1}{5} = \frac{1}{15}$ ist. $\frac{2}{3} \times \frac{1}{5}$ muß also, was die Anschauung lehrt, $\frac{2}{15}$ seyn. $\frac{4}{5}$ ist 4mal so viel, als $\frac{1}{5}$, daher muß auch $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5}$ 4mal so viel seyn, als $\frac{2}{3} \times \frac{1}{5}$, d. h. $\frac{2}{3} \times \frac{4}{5} = \frac{8}{15}$.

Anmerkung. Daß man den Schülern über alle Fälle, deren wir 8 haben, eine Anzahl Aufgaben geben müsse, versteht sich von selbst. Der Lehrer muß hier besonders gründlich und besonnen zu Werke gehen, den Schülern alle Sätze zum deutlichsten Bewußtseyn bringen, im Anfange alle Operationen, welche die Schüler machen, zergliedern und begründen lassen, und erst ihnen durch eine Menge Aufgaben die nöthige Gewandtheit aneignen.

Nun folgen die angewandten Aufgaben über die Multiplication mit Brüchen.

1) Aufgaben über die sogenannte Resolution in Brüchen.

2) Aufgaben über die sogenannte Reduction in Brüchen.

Vierte Uebung.

Dividiren der Brüche.

Beim Dividiren der Brüche ist die Frage: **Wie oft ist der Divisor im Dividendus enthalten?** ganz am rechten Orte und überall anwendbar; $\frac{5}{6}$ durch $\frac{3}{4}$ **theilen**, heißt also:

untersuchen und bestimmen, wie viel mal $^3/_4$ in $^5/_6$ liegt oder enthalten ist; und 6 durch $^3/_4$, oder $^3/_4$ durch 6 theilen, heißt ebenfalls: sehen, wie viel mal $^3/_4$ in 6, oder 6 in $^3/_4$ enthalten ist. Um dieß jedesmal bestimmen zu können, müssen beide Zahlen, Divisor und Dividendus, gleichnamig seyn.

Von den 8 Fällen, welche hier vorkommen, wollen wir nur einige vornehmen.

Z. B. Wie oft ist $^1/_4$ in 8 enthalten? Antw. 32 mal. Aufl. $^1/_4$ ist in $1 = 4$; denn 1 Ganzes sind $^4/_4$. Wenn nun $^4/_4$ durch $^1/_4$ getheilt werden, so kommt die Antwort 4. Nun soll aber nicht 1 Ganzes durch $^1/_4$ getheilt werden, sondern 8, mithin 8 mal mehr Ganze, als 1, daher muß die Antwort auch 8 mal größer werden, also 8 mal $4 = 32$.

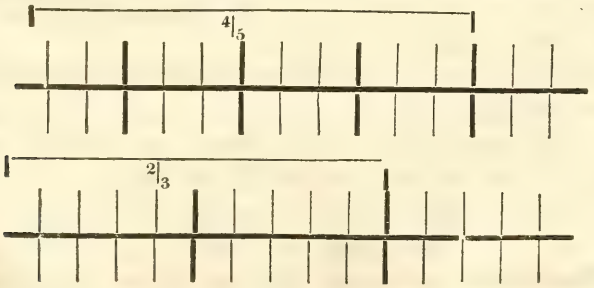
Wie oft ist 2 in $^3/_5$ enthalten?

Es leuchtet jedem Schüler ein, daß eine ganze Zahl in einem ächten Bruche nicht ganz enthalten ist. Um zu bestimmen, wie oft 2 in $^3/_5$ enthalten ist müssen erst 2 Ganze in einen mit $^3/_5$ gleichnamigen Bruch verwandelt werden; nun sind 2 Ganze $= {}^{10}/_5$; ${}^{10}/_5$ in $^3/_5 = 10$ in 3; 10 ist in 3 enthalten $^3/_{10}$ mal. Oder es kann auch heißen: Man soll einen Bruch finden, der 2 mal kleiner ist, als der gegebene Bruch $^3/_5$. Diesen findet man, wenn man den Nenner des Bruchs mit der ganzen Zahl 2 multiplicirt und den Zähler beibehält; aus 5tel werden dann 2 mal kleinere Theile, nämlich 10tel.

Wie oft ist $^2/_3$ in $^4/_5$ enthalten?

Aufl. $^4/_5 = {}^{12}/_{15}$; $^2/_3 = {}^{10}/_{15}$; ${}^{10}/_{15}$ ist in ${}^{12}/_{15}$ so oft enthalten, als 10 in 12, d. h. ${}^{12}/_{10}$ oder ${}^6/_5 = 1{}^1/_5$ mal.

Anschaulich:



In was kommen die Drittel und Fünftel zusammen?

Antw. In Fünfzehntel.

Wie viel 15tel gehen auf $^4/_5$? Antwort $^{12}/_{15}$.
Und wie viel auf $^2/_3$? Antwort $^{10}/_{15}$.
Wie oft ist also $^2/_3$ in $^4/_5$ enthalten? Antwort $1\,^1/_5$ mal.

B. Tafelrechnen.

Erster Stufengang.

Erste Uebung.

1) Das Zahlenlesen und Zahlenschreiben ein und zweistelliger Zahlen.

Die Zahlen von eins bis neun lassen sich eine jede mit einer einzigen Ziffer schreiben. Soll aber eine größere Zahl als neun geschrieben werden, so muß man mehr als eine Ziffer dazu gebrauchen. Die Zahl zehn wird mit der Ziffer 1 und der Null bezeichnet. Diese steht auf der rechten, jene auf der linken Seite. Die Einer kommen in die erste Stelle, von der linken zur rechten Hand gezählt, die Zehner in die zweite Stelle zur linken. So viel Einer eine Ziffer an sich bedeutet, so viel Zehner bezeichnet sie in der zweiten Stelle. Bei diesen Uebungen können folgende Veränderungen statt finden.

1) Der Lehrer diktirt den Schülern Zahlen, welche in dem Gebiete von 10 bis 99 liegen.

2) Er schreibt Zahlen an die Tafel und läßt sie lesen und auflösen. Z. B. 45 ist 40 und 5.

3) Er diktirt ihnen verschiedene Zahlenpaare, welche mit denselben Ziffern geschrieben werden. Z. B, 12, 21; 13, 31 u. s. w.

4) Die Schüler bezeichnen die angegebenen Zahlen mit Ziffern und mit Strichen.

5) Der Lehrer diktirt ihnen Zehner und Einer, die Schüler schreiben sie in einem Satze. Z. B. Schreibet 4 Z. und 3 E. (43); schreibt 7 E. und 4 Z. (47).

6) Er läßt sie mit Buchstaben geschriebene Zahlworte mit Ziffern schreiben.

7) Er zeigt auf eine gewisse Anzahl von Strichen auf der Tafel, und läßt sie dieselbe in Ziffern ausdrücken.

2) Das Zahlenlesen und Zahlenschreiben mehrstelliger Zahlen.

Um Hundert zu schreiben, sind drei Ziffern nöthig, die also

drei Stellen einnehmen. Einhundert wird geschrieben: 100; zweihundert: 200 u. s. w. Eine Ziffer in der ersten Stelle (rechts) bedeutet Einer, in der zweiten Zehner und in der dritten Hunderter. Steht z. B. eine 1 in der ersten Stelle, so bedeutet sie 1 Einer, in der zweiten Stelle aber 1 Zehner oder zehn, und in der dritten 1 Hunderter oder einhundert. Zu Tausend sind vier Stellen nöthig. Ziffer 2 bedeutet in der 4ten Stelle zwei Tausender. Steht eine Ziffer in der fünften Stelle, so bedeutet sie so viel mal Zehntausender, als ihre Name sagt: eine 2 nämlich 2×10 oder zwanzig Tausender u. s. w.

Die sechste Stelle begreift Hunderttausender, die siebende Millionen u. s. w. Daraus folgt, daß eine Ziffer in der folgenden Stelle immer zehnmal mehr gilt, als in der vorhergehenden.

Das Wichtigste ist hier, daß der Schüler jede Zahl in Hunderter, Zehner und Einer aufzulösen im Stande sey, und umgekehrt jede Anzahl Einer in Zehner und Hunderter verwandeln können. Es folgen nun Fragen wie folgende:

120 wie viel Hunderter und Zehner; wie viel Zehner und wie viel Einer? Antwort 1 Hundert und 2 Zehner; zwölf Zehner und 20 Einer.

17 Zehner und 5 Einer, wie viel Hunderter, Zehner, Einer? Antwort: 175 Einer = 1 Hundert und 75 Einer = 1 Hundert, 7 Zehner und 5 Einer.

Der Lehrer schreibt nun ein-, zwei-, drei- und vierstellige Zahlen und läßt sie von den Schülern lesen und auflösen. Hierauf diktirt er eine Menge Zahlen, welche die Schüler schreiben und läßt dieselben in Reihen senkrecht unter einander schreiben, Einer unter Einer, Zehner unter Zehner u. s. w.

Man mache den Schüler auch darauf aufmerksam, wie durch Veränderung der Stellen der Zahlen auch der Werth der Zahlen sich ändert; z. B. 124, 421, 214 u. s. w. Dann diktire man den Schülern auch die Zahlen auf verschiedene Weise. Man nenne nämlich bald die niedersten, bald die mittlern, bald die höchsten Einheiten zuerst, und lasse dieselben sogleich in die richtige Stelle schreiben. Z. B. Schreibt: 6 Zehner, 5 Hunderter, 3 Einer und 4 Tausender; wie heißt die Zahl? Antwort: 4563.

Fragen: Was sind alle Zahlen auf der ersten Stelle? auf der 4ten? auf der 2ten u. s. w.

Was stehen rechts den Tausendern und links den Tausendern?

Löset 45,745 in ihre zehnfache Bestandtheile auf. Die Schüler schreiben:

40,000		5
5,000		40
700	oder	700
40		5,000
5		40,000

Zweite Uebung.

Das Zusammenzählen.

Wie viel ist 27 + 3 + 2?

27
3
2
32

Man läßt die Kinder sprechen: 7 Einer und 3 Einer sind 10 E. und 2 E. sind 12 E.; 12 E. sind 1 Zehner und 2 E.; 1 Z. und 2 Z. sind 3 Z.

Diese Art des Zusammenzählens muß bis zur völligen Geläufigkeit fortgeübt werden.

Wie viel ist 42 + 13 + 21?

42
13
21
76

Der Schüler addirt: 1 E. und 3 E. = 4 E.; 4 E. und 2 E. = 6 E.; 2 Z. und 1 Z. = 3 Z.; 3 Z. und 4 Z. = 7 Z.; die Summe der Zahl ist also 6 E. und 7 Z. = 76 Einer.

Wie viel ist 76 + 84 + 205?

Diese Aufgabe ist hier auf fünferlei Art berechnet?

a)
76
84
205
15
15
2
365

b)
76
84
205
2
15
15
365

c)
76
84
205
200
150
15
635

d)
70 + 6
80 + 4
200 + 5
200 150 15
200
150
15
365

e)
76
84
205
365

Die 4te Art, die Zerlegung der Zahlen, ist viel zu üben.

Dritte Uebung.

Das Abziehen (Subtrahiren).

a) 1 — 1 = 0 10 — 1 = 9
2 — 1 = 1 oder 9 — 1 = 8
3 — 1 = 2 u. ſ. w. 8 — 1 = 7 u. ſ. w.

b) 1 von 1 = 0 1 von 10 = 9
1 = 2 = 1 oder 1 = 9 = 8
1 = 3 = 2 u. ſ. w. 1 = 8 = 7 u. ſ. w.

Ferner.

a) 2 — 2 = 0 10 — 2 = 8
3 — 2 = 1 u. ſ. w. 9 — 2 = 7 u. ſ. w.

b) 2 von 2 = 0 2 von 10 = 8
2 = 3 = 1 oder 2 = 9 = 7
2 = 4 = 2 2 = 8 = 6 u. ſ. w.

Man läßt ſie nun ganze Reihenfolgen abziehen.

10 — 2 = 8, 8 — 2 = 6, 5 — 2 = 4 u. ſ. w.
30 — 3 = 27, 3 — 27 = 24 u. ſ. w.
41 — 2 = 39, 39 — 2 = 37 u. ſ. w.

Um wie viel iſt 27 mehr als 5?

27
5
22

24
6
18

Man ſoll 6 von 24 abziehen. 6 Einer können nicht von 4 Einern abgezogen werden. Man nimmt daher von den 2 Zehnern 1 Zehner = 10 Einer, fügt dieſe zu den 4 Einern = 14 Einer. Von dieſen 14 Einern zieht man 6 Einer ab = 8 Einer. Zu dieſen 8 Einern thut man die übrig gebliebenen Zehner der Vollzahl (Minuend), ſo hat man als Reſt 1 Zehner und 8 Einer = 18.

Um wie viel iſt 28 weniger als 430?

430
28
400

Erklärung. 8 Einer können von 0 Einer nicht abgezogen werden. Ich denke mir daher die 3 Zehner in 2 Z. und 1 Z. zerlegt. Jene 2 Z. laſſe ich an der Stelle der Z., und nehme den einen Z. als 10 Einer in die Stelle der Einer und nun vollführe ich den Abzug. 8 Einer, von 10 Einer bleiben 2 Einer. Da die 3 Z. der Vollzahl (Minuend) in 2 Z. verwandelt worden ſind, ſo habe ich nun 2 Z.

von 2 Z. abzuziehen; 2 Z. von 2 Z. bleiben 0 Z.

Um es den Kindern noch deutlicher zu machen, behandle man diese Aufgabe auf folgende Art.

400 — 20 — 10
20 — 8
400 2

Um wie viel ist 400 mehr als 128?

300 — 90 — 10
100 — 20 — 8
200 70 2
70
2
272

Viel zu üben.

Dritte Uebung.

Das Multipliciren.

Multiplicire 4 mit 3!

(Hier ist 4 der Multiplicand, 3 der Multiplicator.)

$3 \times 4 = 12.$

4
3
12

Vervielfache 1232 mit 3!

Man zerlegt den Multiplicand in seine Theile.

$1232 = 1000 + 200 + 30 + 2$

$1000 \times 3 = 3000$
$200 \times 3 = 600$
$30 \times 3 = 90$
$2 \times 3 = 6$
3696

3456 soll multiplicirt werden durch 8.

3456
3
84 das Produkt der Einer.
400 = = = Zehner.
3200 = = = Hunderter.
24000 = = = Tausender.
27648 das Gesammt-Produkt.

Anmerkung. Die Anwendung der Multiplication auf die Berechnung anderer Gegenstände, z. B. höhere Geld- und Gewichtsorten, Maaße u. s. w. in ihre kleinern Werthe aufzulösen (Resolviren). sind hier der Kürze wegen übergangen.

Vierte Uebung.

Das Dividiren oder Theilen.

Das Zerlegen der Zahlen im Ganzen ist wieder das Erste, damit die Kinder bei jeder Stelle sich sogleich dessen bewußt sind, was sie rechnen.

Wie oft ist 2 in 6428 enthalten? Antwort 3214 mal.

Das Ganze 6428 = 6000 + 400 + 20 + 8.

a) 6000 durch 2 = 3000
b) 400 = 2 = 200
c) 20 = 2 = 10
d) 8 = 2 = 4

(Einzelne Theile)

Summa d. einz. Thl. 3214

Vollständig.

(Divisor)	(Dividendus)	(Quotus)
2)	6428	3000
	6000	
	428	200
	400	
	28	10
	20	
	8	4
	8	3214

Abgekürzt.

(Divisor)	(Dividendus)	(Quotus)
2)	6428	3214
	6	
	4	
	4	
	2	
	2	
	8	
	8	

Erklärung. Man verfährt hier so: 2 in 6 Tausend liegt 3 mal, nämlich 3 Tausend mal; 2 in 4 Hundert ist 2 mal, d. h. 2 Hundert mal enthalten; 2 in 20 liegt einmal, d. h. 1 Zehnermal und 2 ist in 8 viermal enthalten.

Eine noch kürzere Darstellung ist folgende:

(Der Theiler) 2) 6428 (das Ganze.)
3214 (der Theil.)

Bei dem Dividiren ist das wichtigste die Umwendung des Einmal Eins. Hier findet keine Schwierigkeit Statt, denn der Schüler sieht auf den ersten Blick, daß eine Zahl, so viel mal er sie in der vorigen Uebung genommen hat, so vielmal in den

Produkten enthalten sey. Er hält den Multiplikandus gegen das Produkt, und findet den ersten Factor als Quotienten.

Zweiter Stufengang.

Die 4 Rechnungsarten ungleich benannter Zahlen.

Diese Rechnungsarten sind hier der Kürze wegen übergangen.

Dritter Stufengang.

Von den Proportionen.

Wir kommen nun zu der Rechnungsart, welche die gesuchte Zahl aus dem Verhältnisse der Zahlen finden lehrt.

Sind die Produkte des Einmal Eins durch dividirt, so finden hier gar keine Schwierigkeiten für die Schüler Statt, denn es darf der Lehrer nur den Schüler auf sein Verfahren reflektiren lassen durch die einzelnen Sätze seiner Uebungsreihen, und zwar vermittelst der Multiplikation, z. B. 2 mal 2 ist 4, 2 mal 3 ist 6. Das Verhältniß von 2 zu vier ist dieses, daß 2 als die kleinere Zahl in der größeren 4 zweimal enthalten ist. Dasselbe Verhältniß findet hier zwischen 3 und 6 Statt, weil die 3 ebenfalls durch zwei ist vervielfacht worden. Hier hat der Schüler eine geometrische Proportion, welche er ausspricht: 2 verhält sich zu 4, wie 3 zu 6. So führt er die Vergleichung der Zahlen geometrisch durch Multiplikation und Division von 2 bis 10 durch, und stellt immer zwei und 2 Verhältnisse zu einer Proportion zusammen. Ist dieß geschehen, so giebt man ihm 3 Glieder von einer Proportion, und läßt ihn das 4te finden, z. B. $3 : 6 = 5 :?$ Dieß Alles ist leicht und faßlich. Weiß der Schüler, das wie vielfache das zweite Glied vom ersten ist, so darf er nur mit dem Quotienten das dritte Glied multipliciren. Erst bei größeren Zahlen, oder wenn der Quotient der Proportion nicht eine ganze Zahl ist, muß man seine Zuflucht zu dem Satze nehmen: das Factum der äußern Glieder in einer geometrischen Proportion ist gleich dem Factum der innern, welchen die Kinder leicht durch Anschauung auffassen werden; z. B.

$$\begin{matrix} 2) & & 2) \\ 3 : 6 & = & 4 : 8 \end{matrix}$$

Wie ist das Verhältniß 3 : 6 entstanden? Dadurch, daß 3 mit 2 multiplicirt wurde. Wie das Verhältniß 4 : 8? Dadurch,

daß 4 mit 2 multiplicirt wurde. Es ist also einerlei, ob ich 4 mit 3 mal 2 multiplicire, oder mit 6, und 6 mit 2 mal 4, oder mit 8.

Nach und nach muß der Lehrer die Schüler mit den arithmethischen Kunstwörtern: Produkt, Division, Quotient ꝛc bekannt machen, und dahin sehen, daß sie mit denselben bestimmte Begriffe verbinden.

Ist dieß geschehen, so wird die Anwendung dieser Lehren auf bestimmte Aufgaben gar keine Schwierigkeit haben, und die Kinder werden leicht die Regel de Tri, Gesellschaftsrechnung, Kettenregel u. s. w. begreifen.

Vierter Stufengang.

Das Rechnen mit Brüchen.

Die Methode des Unterrichts bei der Bruchrechnung ist ganz dieselbe, wie bei ganzen Zahlen.

1) Vorübungen:

a) Bildung der Brüche, anschaulich gemacht an sinnlichen Gegenständen.

b) Ponderiren der Brüche.

c) Lesen und Schreiben der Brüche.

d) Verwandlung ganzer Zahlen in Brüche.

e) Verwandlung unächter Brüche in Ganze. Eine einfache Vergleichung der Brüche hinsichtlich ihrer Größe.

f) Gleich- und ungleichnamige Brüche zu unterscheiden.

g) Verwandlung der Brüche in andere Brüche von gleichem Werthe: a) Erweiterung, b) Reduktion.

h) Vergrößerung und Verkleinerung gegebener Brüche.

i) Gleichnamigmachen der Brüche.

2) Rechnung mit Brüchen.

a) Die Addition, und zwar zuerst gleichnamiger Brüche.

b) Subtraction der Brüche. Zuerst das vollständige, unfehlbare Vergleichen zweier Brüche mit einander, dann die wirkliche Subtraction. Die Subtraction der Brüche von ganzen Zahlen hat keine Schwierigkeit, dann folgt die Subtraction gleichnamiger Brüche, dann die gemischter Zahlen von ganzen, dann gemischter von gemischten gleichnamigen Zahlen, dann ungleichnamiger Brüche von ungleichnamigen, ungleichnamiger Brüche von gemischten Zahlen, gebrochener Brüche von gebrochenen Brü-

chen. Aufgaben, welche unter verschiedenen Ausdrücken gegeben werden, und alle vorhergehenden Uebungen umfassen.

c) Multiplikation der Brüche.

Brüche sollen mehrmal und Ganze theilweise genommen werden. Erklärung der Multiplication. Brüche sollen theilweise genommen werden. Gemischte Zahlen sollen multiplicirt werden. Gemischte Zahlen sollen theilweise genommen werden. Gemischte Zahlen mit gemischten Zahlen multiplicirt. Vermischte Aufgaben über vorstehende Fälle.

Als Muster stellen wir hier einige Aufgaben aufgelöst dar. Z. B. Wie viel ist $^3/_7 \times 4$?

Man stellt Alles in Bruchform dar, und multiplicirt den Zähler mit Zähler und Nenner mit Nenner.

$$\frac{^3/_7 \times 4}{\frac{3 \times 4}{7 \times 1}} = {}^{12}/_7 = 1^5/_7$$

Durch Räsonnement.

$^1/_7 \times 4 =$ der 7te Theil von 4.

$^1/_7 \times 1 = {}^1/_7$, mithin $^1/_7 \times 4 = {}^4/_7$. Ist $^1/_7 \times 4 = {}^4/_7$ so sind $^3/_7 \times 4$ auch $3 \times {}^4/_7$. $3 \times {}^4/_7 = {}^{12}/_7$, und sind so oft ein Ganzes, so oft $^1/_7$ darin enthalten sind. $^7/_7$ sind in $^{12}/_7$ darin enthalten $1^5/_7$ mal.

Wie viel ist $^4/_5 \times {}^2/_3$?

$$\frac{^4/_5 \times {}^2/_3}{\frac{4 \times 2}{5 \times 3}} = {}^8/_{15}$$

Durch Räsonnement.

$^4/_5 \times {}^2/_3$ heißt so viel, als: 4 mal der 5te Theil von 2 Drittel. 1 mal der 5te Theil von 1 Drittel ist ein 15tel, also ist 1mal der 5te Theil von 2 Drittel $2\ {}^2/_{15}$tel, mithin ist $4 \times$ der 5te Theil von 2 Drittel 4×2 oder $^8/_{15}$

d) Dividiren der Brüche.

Brüche in ganze Zahlen. Brüche durch Ganze dividirt. — Gemischte Zahlen durch ganze Zahlen dividirt. — Ganze Zahlen durch gemischte Zahlen divdirt. — Brüche durch Brüche dividirt. — Gemischte Zahlen durch Brüche dividirt. — Brüche durch gemischte Zahlen dividirt. — Gemischte Zahlen durch ge-

mischte Zahlen dividirt. — Gebrochene Brüche durch gebrochene Brüche dividirt. — Vermischte Aufgaben über alle vorigen Fälle.

Wir geben hier einige Darstellungsarten als Muster:

Beispiel 1; Wie oft ist 4 in $\frac{1}{3}$ enthalten?

Das Dividiren der Brüche läßt sich auf eine einzige Regel reduciren. Man stellt nämlich Alles in Bruchform dar, kehrt hierauf den Divisor um, und multiplicirt dann Zähler mit Zähler, und Nenner mit Nenner.

$\frac{4 : \frac{1}{3}}{4 : 1}$	Durch Räsonnement.
$\frac{4 : 1}{1 : 3}$	Das Ganze ist in drei Theile getheilt,
$\frac{1 : 3}{1 \times 1}$	und ein Theil, also $\frac{1}{3}$, soll noch einmal
$\frac{1 \times 1}{4 \times 3} = \frac{1}{12}$	in 4 Theile getheilt werden, so ist dieß eben so gut, als wenn ein Ganzes in 4mal mehr, also in 12 Theile zerlegt wird. Der 12te Theil von einem Ganzen heißt $\frac{1}{12}$, mithin ist der vierte Theil von einem $\frac{1}{3}$ auch $\frac{1}{12}$.

Beispiel 2. Wie oft ist $\frac{2}{3}$ in $4\frac{1}{2}$ enthalten?

$\frac{\frac{2}{3} : 4\frac{1}{2}}{2 : 9}$	Durch Räsonnement.
$\frac{2 : 9}{3 \quad 2}$	$4\frac{1}{2} = \frac{9}{2} = \frac{18}{4} = \frac{54}{12}$;
$\frac{3 \quad 2}{3 \times 9}$	$\frac{2}{3} = \frac{4}{6} = \frac{8}{12}$. $\frac{8}{12}$ sind in $\frac{54}{12}$ so oft enthalten, als
$\frac{3 \times 9}{2 \times 2} = \frac{27}{4} = 6\frac{3}{4}$	8 in 54 enthalten sind. 8 ist in 54 enthalten $6\frac{6}{8} = 6\frac{3}{4}$ mal.

Literatur.

Scholz, Rector in Neiße, faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. Nach bewährten Grundsätzen und in methodischer Stufenfolge für Schullehrer-Bildungsanstalten, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen bearbeitet. Erster Theil. Dritte, neubearbeitete Auflage. 14 Gr. Zweiter und dritter Theil. Neue Aufl. 1828. 18 Gr. Halle, bei Eduard Anton.

Diesterweg, Seminardirektor und Heuser, methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Als Leitfaden beim Rechnenunterricht und zur Selbstbelehrung. Erster Theil, bearbeitet von Diesterweg. Elberfeld, Büschlersche Verlagshandlung, 1829. 1 Thlr. 12 Gr. Zweiter Theil, bearbeitet von Heuser. Ebendaselbst, 1830. 16 Gr.

Kranke, Lehrer am Seminar in Hannover, theoretisch-practische Anleitung zum Kopfrechnen. Zum Selbstunterricht für Jedermann, insbesondere für Lehrer. Hannover, Gebrüder Hahn, 1828. 1 Thlr.

Wörle, Kopfrechnenschule in Elementarübungen und einer sehr reichhaltigen Sammlung von methodisch geordneten und auf mannichfache, sehr gründliche Weise aufgelösten Aufgaben über die gewöhn-

lichen Rechnungsarten. Ein Hilfsbuch für Lehrer und Lernende 8. (22¾ B.) Stuttgart, Löflund 1832. 20 Gr.

v. Türk, Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen für Elementarschulen. 4te Aufl. Berlin, Späthen (Leipzig, Köhler, 1822. 1 Thlr. 12 Gr.

Tillich, allgemeines Lehrbuch der Arithmetik. Zweite Ausgabe von Lindner. Leipzig, Wienbrack, 1821. 1 Thlr.

Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen nach Pestalozzischen Grundsätzen. 2 Bde. 2te Aufl. Liegnitz, Kuhlmey, 1821—24. 1 Thlr 14 Gr.

Kranke, Lehrbuch des gemeinen Rechnens. Zwei Theile. Hannover, Gebrüder Hahn, 1819 und 1821. 3 Thlr.

Kranke, Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen, vorzüglich zum Elementarunterricht. Hannover, Gebrüder Hahn, 1824. 16 Gr.

Stern, Professor, Lehrgang des Rechnenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen. Karlsruhe, bei Müller, 1832. 16 Gr.

Diesterweg, Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen und practischen Arithmetik, so wie in dem algebraischen Schrift- und Kopfrechnen, nebst Beispielen, Formeln- und Aufgaben für höhere Bürgerschulen, Gymnasien und Seminarien. Bonn, bei Weber 1823. 3 Thle. 1 Thlr.

Wörle, die Versinnlichung der 4 Rechnungsarten ganzer und gebrochener Zahlen nebst vielen durch die Bruchform und andern Auflösungsarten aufgelösten Regel de tri Aufgaben. Stuttgart, 1834. Löflund 48 kr.

Kapf, Dekan, der Unterricht im Rechnen. Eine Anleitung für Lehrer an Volksschulen, durch zweckmäßigen Unterricht sichere und gewandte Rechner zu bilden. 8. (13¼ B.) Stuttgart, bei Steinkopf 1835. 12 Gr.

Kranke, Arithmetisches Exempelbuch für Schulen. Neue, für solche Länder, die nach dem preußischen Münz-, Maaß- und Gewicht-System rechnen, besonders bearbeitete Ausgabe. Erstes Heft. Exempel zu den vier Grundrechnungen. Hannover, 1830. Hahn'sche Buchhandlung. 6 Gr.

Wörle, Rechnen-Exempelbuch für Lehrer und Lernende. 2te, völlig umgearbeitete, sehr verbesserte und mit sehr vielen neuen Aufgaben bereicherte Aufl. 8. (25 Bogen.) Stuttgart, 1830. Löflund. 14 Gr.

Scholz, Aufgaben zum Kopfrechnen für zahlreiche Knaben- und Mädchenschulen. 3 Hefte. Halle, bei Anton. 12 Gr.

Scholz, Aufgaben zum Zifferrechnen für zahlreiche Schulen und einzelne Schüler. 3 Hfte. 12 Gr.

Zeichnen. Zeichnen heißt die Umrisse von Körpern durch Hilfe von Linien auf ebenen Flächen darstellen. Das Kind zeigt hiezu schon frühzeitig eine gewisse Anlage, denn das Ausbilden von Vorstellungen und Begriffen als Grund und Urgeschäft des menschlichen Geistes ist eigentlich nichts Anders, als ein geistiges Zeichnen, welches sich auch äußerlich in der Nachbildung der Formen durch Linien darstellen möchte, um so für das innere Bild auch zugleich die äußere entsprechende Anschauung des Gegenstandes beständig fest zu halten. Daher die Neigung und Vorliebe der Kinder zum Zeichnen.

Diese Anlage suche man also auszubilden, um so mehr, als da-

durch nicht allein die Selbstthätigkeit des Kindes gefördert, die Langeweile der Kleinen in der Schule beseitigt, das Schreiben dadurch vorbereitet wird, sondern das Zeichnen auch mannigfaltige und wichtige Beziehungen auf den künftigen Beruf der Schüler im bürgerlichen Leben hat, indem es jedem Handwerker und Gewerbstreibenden zu Statten kommt. Ueberdieß ist es auch inneres Bildungsmittel zur Veredlung des Schönheitsgefühls und zur Gewöhnung an Regelmäßigkeit.

Deßhalb soll jedoch die Volksschule keine geübte Zeichner liefern, sondern das Zeichnen nur als Mittel einer zweckmäßigen und nützlichen Beschäftigung in den Lectionsplan aufnehmen, insbesondere um

a) das Auge im richtigen und genauen Sehen und die Hand im genauen und richtigen Nachbilden von Linien, als den Grenzen aller Formen zu üben;

b) um dem Kind anschauliche Begriffe von Maaß und Zahl und ihren Verhältnissen beizubringen, und ihnen das abstracte Messen und Zählen zu versinnlichen;

c) um eben dadurch ihre geistige Kraft als einbildendes, vergleichendes, ordnendes, urtheilendes und festhaltendes Vermögen zu stärken, und

d) um ihren Sinn für Ordnung, Regelmäßigkeit, Reinlichkeit u. s. w. kurz für natürliche und sittliche Schönheit zu wecken und zu beleben.

Das Zeichnen darf also nicht auf eine mechanische und geisttödtende, sondern es muß, wie alle andere Lehrgegenstände, auf eine bildende Art betrieben werden. Dieses geschieht schon einmal dadurch, daß der Lehrer den Schülern nicht todte Formen zum Nachbilden vorlegt, sondern Alles und Alles, was sie nachzeichnen sollen, vom Einfachsten und Leichtesten anfangend, lebendig vor ihren Augen an der Tafel entstehen und sie auf diese Art zuerst geistig — und dann erst mechanisch nachbilden läßt. Geistig erregend wird dann dieses Geschäft noch mehr dadurch, daß es zum Gegenstand der Unterredung zwischen dem Lehrer und den Schülern gemacht, und als Mittel zur Entwicklung und Bildung vieler Begriffe von Gerade, Krumm, Oben, Unten, Schief, Eck, Winkel, Fläche, Zahl, Maaß u. s. w. benützt wird. So wird es practische Denk- und Sprachlehre zugleich und die Schüler lernen dabei mehr für's eigentliche Leben, als bei jedem andern Gegenstande, weil jeder Gegenstand außer der Schule weder an die in der Schule

geschaute oder nachgebildete Form erinnert und die dabei gebildeten Begriffe in ihrer Seele erneuert.

Es ist ein besonderes Verdienst der Pestalozzischen Schule, daß sie auch diesen Gegenstand zuerst als Elementarbildungsmittel gehörig gewürdiget und in seiner ganzen Wichtigkeit dargestellt hat.

Lehrgang. In den Elementarübungen des Zeichnens folge man dem Gang der Formenlehre und betreibe das, was diese fordert, nämlich das Schön- und Reinzeichnen von geraden, schiefen und krummen Linien, Winkel, Figuren u. s. w. Dann laße man aber auch aus diesen Elementen ganze Bilder wirklicher Gegenstände zusammensetzen.

Das Zeichnen solcher regelmäßiger Körper, die von geradlinigen Flächen begränzt sind z. B. den Würfel, die Pyramide; dann das Zeichnen zusammengesetzter, geradlinigter Flächen begränzter Körper z. B. einen Tisch, Stuhl, ein Haus im Umriß, einen Meilenzeiger, Grabstein u. s. w.; dann das Zeichnen solcher Körper, die von krummlinigten Flächen begränzt sind, z. B. eine Walze, Kugel, Kegel, Faß, Blumentopf u. s. w.

Die Kinder zeichnen theils mit Kreide an der großen Schultafel, theils mit Rechenstiften auf ihren Schiefertafeln, und zulezt mit Bleistift auf Papier. Die Vorzeichnungen geschehen theils an der großen Schultafel, theils werden den Schülern Musterzeichnungen auf Vorlegblätter zum Nachbilden zugetheilt. Bei den Verbesserungen muß der Lehrer den Schüler selbst, so viel als möglich ist, die Fehler suchen und verbessern lassen.

Literatur.

Ramsauer, Zeichnungslehre. Stuttgart, Cottaische Buchhandlung, 1821. 1 Thlr. 16 Gr. Sehr gut.

Franke, methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen. Berlin, Schüppel, 1833. 1 Thlr.

Vorlegeblätter zur Uebung im Zeichnen der Früchte. Breslau, bei Förster. 1s Heft.

Mücke, Studien für Blumenzeichnen. Breslau, 1819. 18 Gr.

Derselbe, 30 Vorlegeblätter zum Unterricht im Blumenzeichnen. 12 Gr.

Derselbe, Sammlung recht charakteristischer Thierzeichnungen. Leipz. 20 Gr.

Zergliedern. Ein Hauptgeschäft des Unterrichts ist das Zergliedern, d. h. ein Ganzes dadurch zur deutlichen Erkenntniß bringen, daß man es in seine einzelnen Theile auflöst und diese einzelne Theile gehörig einsehen läßt. Ich kann nur zergliedern, was aus Gliedern,

also aus Theilen zusammengesetzt ist, und dieß geschieht, indem ich es nach seinen einzelnen Bestandtheilen zerlege. Der Zweck der Zergliederung ist Bewirkung einer deutlichen Erkenntniß. Eine deutliche Kenntniß nemlich erhält man dann von einem Gegenstand, wenn man das Mannigfaltige an ihm, seine einzelne Merkmale, Theile u. s. w. gehörig von einander scheidet. Bei der Zergliederung ist also etwas von dem Lehrer oder durch ein Lehrbuch Gegebenes vorhanden, oder etwas, z. B. ein Begriff, den der Schüler hat. Der Lehrer zergliedert, wenn er will, daß nicht nur das Ganze, als Ganzes, nach seinem Umriß aufgefaßt werde, sondern nach allen seinen Theilen gehörig erkannt werden soll. Bei der Lehrform des Vorzeigens und Vorsprechens und dem akroamatischen Vortrage, thut dieß der Lehrer selbst, bei der katechetischen Lehrform leitet er durch seine Fragen den Schüler zum Aufsuchen der einzelnen Bestandtheile eines Ganzen an, und bei der heuristischen Lehrform gibt er die Aufgabe und nach Befinden der Umstände mehr oder weniger Fingerzeige. Was zergliedert wurde, lasse man auch wieder zusammensetzen, damit dem Schüler die Verbindung der einzelnen Theile zum Ganzen deutlich werde. Jeder Gedanke enthält Mannigfaltiges und kann zergliedert werden. Es kann das Ganze nicht deutlich gedacht werden, wenn ich nicht das Einzelne, das in ihm liegt, an und für sich, und das Verhältniß, in dem es gedacht wird, erkenne. Bei Zergliederung der Sätze, ganzer Erzählungen u. s. w. unterscheidet man die blos wörtliche Zergliederung von derjenigen, die auch bis in die durch die einzelnen Wörter bezeichneten Vorstellungen eingeht.

Zergliedern der Lesestücke. Das Zergliedern der Lesestücke ist ein vorzügliches Mittel zum bessern und richtigen Verstehen des Gelesenen. Was wir, so lange es als ein Ganzes vor uns steht, nicht in seinen einzelnen Bestandtheilen durchschauen und in seinem natürlichen Zusammenhang begreifen, z. B. eine Uhr; das wird uns deutlich und verständlich, so bald wir es in seine einzelne Theile zerlegt vor uns haben, und nun das Ineinandergreifen des einen in den andern betrachten. Der Hauptzweck des Zergliederns eines Lesestückes ist nun zwar das Verstehen des Gelesenen, allein es werden dadurch auch Nebenzwecke erreicht. Wird nämlich das Zergliedern richtig betrieben, so muß es nothwendig die Aufmerksamkeit der Schüler schärfen, ihre Urtheilskraft üben, sie an das bei allen Geschäften des täglichen Lebens so nöthige Nachdenken und Ueberlegen gewöhnen und ihre Sprache bilden, indem ihnen der Bau derselben klar und deutlich

vor Augen gelegt wird. Es handelt sich nun hier von keiner Zergliederung der Wörter, von keiner Zerlegung eines Satzes in seine einzelnen Bestandtheile, (was an seinem Ort angewandt jedoch sehr zweckmäßig ist,) sondern von einer Sachzergliederung; durch welche, als einer höheren und umfaßenderen, das Lesestück zu einem belehrenden Gespräch zwischen Lehrer und Schüler gemacht wird, und die man darum eine katechetische nennen kann.

Beim Lesen haben wir immer das Lesestück in einer fremden Form, nämlich in derjenigen von uns, welche ihm sein Verfasser gegeben hat. Es wird für uns nur dann erst recht verständlich, wenn wir es in unsere eigene Form umgießen, ihm selbst eine Form geben, es gleichsam aufs Neue schaffen und mit dem Verfasser in demselben Geiste es gleichsam neu niederschreiben. Das Alles soll beim Zergliedern geschehen und hieraus erhellt, daß es sehr bildend, besonders in Hinsicht auf Verfertigung von Aufsätzen, seyn muß.

Nun fragt es sich aber — wer soll zergliedern? Da der Schüler bei allem Unterricht nur dann gewinnt, wenn er dabei selbstthätig ist, da das Zergliedern insbesondere als ein Nachformen, oder neues Formen erscheint; so darf eigentlich nicht der Lehrer, sondern es muß der Schüler selbst unter Beihülfe des Ersteren dieses Geschäft vornehmen. Diese Beihülfe aber darf kein handwerksmäßiges Vormachen oder Vorzeigen seyn (wie Hergenröther sagt), sondern es muß ein lebendiges Einführen in die Sache selbst, ein geschicktes Hinleiten auf den Punkt, wo der Knoten liegt, und wo die Trennung vorgenommen werden muß, eine solche Führung der Aufmerksamkeit und des Denkens der Schüler seyn, daß er die einzelnen Glieder des Aufsatzes, die der Verfasser gleichsam in einander verschlungen hat, in ihrer natürlichen Aufeinanderfolge auseinander liest, und ihn nun nicht mehr als einen wohlgerundeten Ballen, sondern als ein fortlaufendes Gewebe zu überschauen im Stande ist. Diese Leitung kann nur durch zweckmäßige Fragen geschehen, wobei der Lehrer, der diese Fragen zuerst bilden muß, bei weitem den schwereren Theil des Geschäfts; der Schüler dagegen, welcher die Antworten darauf schon vor sich hat, und sie aus dem Haufen der Sätze nur herausfuchen muß, den leichtern Theil zu übernehmen hat. Beim Zergliedern muß also der Lehrer und Schüler zugleich thätig seyn. Von Seiten des Ersteren besteht es in der Kunst, eine ganze Reihe solcher Fragen zu stellen, auf welche die einzelnen Sätze eines Lesestückes in ihrer natürlichen Aufeinanderfolge als Antworten passen, und von Seiten des Schülers ist es die Kunst, durch

die bestimmten Fragen des Lehrers veranlaßt, die natürliche Aufeinanderfolge jener einzelnen von selbst zu finden. Das nähere Verfahren ist folgendes: nachdem der Aufsatz, welcher zergliedert werden soll, (der natürlich des Zergliederns werth und der Fassungskraft des Schülers angemessen seyn muß) laut, richtig und schön gelesen worden ist, behalten die Schüler ihr Lesebuch in den Händen. Der Lehrer (ganz mit dem Inhalt des Lesestückes vertraut und den natürlichen Zusammenhang der einzelnen Gedanken in ihrer Verbindung zum Ganzen mit einem Blick überschauend) stellt nun solche passende und bestimmte Fragen, daß die einzelnen Sätze des Lesestückes als Antworten erfolgen müssen. Diese Fragen müssen mit dem Inhalt des Lesestückes selbst in der nächsten Beziehung stehen und die Aufmerksamkeit des Schülers nicht auf andere Dinge, von welchen hier keine Rede ist, sondern einzig auf die einzelnen Gedanken des Lesestückes hinführen. Sie müßen so gestellt seyn, daß der Schüler mit den eigenen Worten des Lesestückes darauf antworten kann. Sie müssen endlich so fortgeführt werden, daß die vom Schüler gegebenen Antworten, wenn sie aufgeschrieben wurden, das ganze Lesestück ohne alle Veränderung oder Verdrehung des Sinnes nur in einer andern Form wiedergeben. Die Aufführung solcher Fragen fordert von Seiten des Lehrers reifes Nachdenken und eine Fertigkeit, die nur durch längere Uebung erworben werden kann, damit sie nicht immer wieder über den nämlichen Leisten geschlagen werden (wie z. B. wie heißt die Aufschrift dieses Lesestückes? was wird uns im Anfang desselben erzählt u. s. w.)

Diese Uebung besteht darin, daß der angehende Lehrer zuerst schriftlich die meisten Lesestücke des in seiner Schule bei der obern Klasse (mit dieser soll das Zergliedern eigentlich betrieben werden) eingeführten Lesebuchs in einzelne Sätze richtig auflöse, so daß nach der Aufzählung der Sinn des Ganzen nicht verändert wird, und daß er auf solche bestimmte, deutliche und möglichst kurze Fragen denkt, auf welche jene einfache Sätze als die einzig möglichen richtigen Antworten passen.

Diese Uebung, einige Zeit schriftlich fortgesetzt, erwirbt ihm bald eine Fertigkeit in jenem Auflösen und Fragenbilden, bei welcher er sich endlich der Mühe des Schreibens überheben kann, beim aufmerksamen Durchlesen eines Aufsatzes sogleich das ganze Mannigfaltige und Einzelne desselben übersieht und ohne große Mühe die richtigen Fragen findet, welche bei der Zergliederung gestellt werden müssen. Bei der Auflösung selber muß am ersten und am meisten auf die Art

der Verbindung, die sich gewöhnlich schon durch die vorkommenden Bindewörter, noch mehr aber durch den Sinn und Zusammenhang des Ganzen offenbart, gesehen werden; weil, wenn darauf nicht genau geachtet wird, Alles verändert und verrückt, in ein falsches Licht gestellt, in eine schiefe Beziehung gebracht, folglich mißverstanden werden muß. Die Art der Verbindung, richtig aufgefaßt, weiset dagegen schon von selbst auf die wichtige Frage hin, und das Bindewort, richtig verstanden, giebt uns das Fragewort in den Mund.

Rücksichtlich der Gränzen der Zergliederung, so versteht sich von selbst, daß, was an sich klar ist, keiner Erklärung bedarf. Das Zergliedern fängt da als nothwendig an, wo eine für die Schüler noch unverständliche Zusammenfügung statt findet, und hört, als überflüßig da auf, wo das Zusammengesetzte und Verwickelte in seine einfache Theile zum Behuf des richtigen Verstehens genugsam zerlegt ist. Beide Endpunkte bestimmen sich also nach der Fassungskraft des Schülers, mit welchem es betrieben wird, und da wir nun bei der Classe, mit welcher dasselbe in der Volksschule betrieben werden soll, eine bis auf den Punkt erhöhte Fassungskraft voraussetzen dürfen, daß die Schüler derselben eine Erzählung, welche in einfachen Sätzen fortläuft, verstehen; so müssen wir, wo dieses der Fall ist, das Zergliedern für überflüßig und dagegen nur da für nothwendig erklären, wo Perioden vorkommen, oder wo überhaupt die Schreibart periodenweis ist. Bei einer niedern Classe müssen nothwendig diese Grenzen anders abgesteckt werden, und dieses Abstecken muß um so bestimmter seyn, damit die kostbare Zeit nicht mit unnützer Wortspielerei verderbt werde.

Zergliederung von Bibelsprüchen, (katechetische.)

Bei der katechetischen Zergliederung eines Bibelspruches müssen die Begriffe entwickelt und anschaulich gemacht werden. Am besten ist es, den Spruch mit einem Beispiel aus der biblischen Geschichte in Verbindung zu setzen.

Wir geben hier 3 Beispiele nach Wilmsen über den Spruch:

I. Selig sind, die da Leid tragen, denn sie sollen getröstet werden.

Welche Menschen nennt man gewöhnlich Leidtragende? Aber könnte man nicht auch nun eines andern Verlustes willen Leid tragen oder trauern? Denn was könnte der Mensch geben, daß er seine Seele vom Verderben der Sünde löse? Kann man nur über einen selbst erlittenen Verlust Leid tragen? Worüber trauert der Edelmü-

thige und Theilnehmende? Worüber aber der Thörichte und irdisch Gesinnte? Denn welche Güter liebt seine Seele über alles? Sollen diese Leidtragende auch getröstet werden? Preist Jesus auch diese selig? Spricht er von dem irdischen oder himmlischen Troste u. s. w. dem, der schon auf dieser Erde oder erst im Himmel den Leidtragenden zu Theil werden soll? Woraus läßt sich dieß schließen? (weil wir nur im Himmel selig, auf Erden höchstens glückselig werden können.) Doch läßt uns wohl die Religion im Erdenleben ganz ohne Trost? Denn was für Güter bietet sie denen an, welche über den Verlust irdischer Güter unmäßig und thöricht Leid tragen? (für die vergänglichen die unvergänglichen.) Welches sind diese unvergänglichen Güter? (Ein ruhiges Gewissen, Weisheit, Frömmigkeit, Gnade Gottes, ewige Seligkeit.) Aber was verschmähen diese Thoren in ihrer Thorheit? — Welchen Trost bietet sie denen an, welche, angeklagt von ihrem Gewissen, als Reuevolle Leid tragen? (den Trost der Sündenvergebung um Christi willen.) Was verheißt sie ihnen? Welche Furcht nimmt sie von ihrem Herzen? Welche Hoffnung giebt sie ihnen? Wie tröstet die Religion diejenigen, welche Leid tragen in ihrem menschenfreundlichen Herzen, daß das Menschenelend so groß ist und daß es ihnen nicht möglich ist, es zu lindern? (den Trost, welche der Glaube an eine weise und gütige Vorsehung, an einen Vater, der Allen gütig ist und sich aller seiner Kinder erbarmt, dem Herzen gewährt.) Welchen Aufschluß giebt sie ihnen über dieses Elend? (daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen müssen.) Und warum ist dieser Aufschluß so tröstend und beruhigend? (weil dadurch Noth und Sorge als eine göttliche Wohlthat, als Bildungs- und Erziehungsmittel für ein höheres Daseyn erscheint.) Welchen Eifer regt und nährt sie in ihrem Herzen? (Menschen zu erretten und Wohlthäter der Unglücklichen zu werden.) Durch welche Verheißungen tröstet sie die Unglücklichen selbst? (die mit Thränen säen, sollen mit Freuden erndten.) Wie tröstet die Religion diejenigen, welche an dem Grab ihrer Geliebten, oder an ihrem Sterbelager Leid tragen? (durch die Hoffnung des Wiedersehens.) Wie aber diejenigen, welche über die Dunkelheit der göttlichen Fügungen und über die schweren Prüfungen, welche Gott über sie verhängt, Leid tragen? (daß sie im Himmel den Rathschluß Gottes erkennen und anbeten werden.) Worin stärkt und befestigt sie ihr Herz? Durch wessen Vorbild erhebt sie es zur demuths- und vertrauensvollen Ergebung in den Willen Gottes? Denn was

war auch Jesus, der doch von keiner Sünde wußte auf Erden? (Ein Leidtragender).

Schluß-Anwendung auf die Zukunft, das Leid dieser Erde zu tragen.

II. Wohl dem, der sich allewege fürchtet; wer aber halsstarrig, wird in Unglück fallen. Vor wem soll man sich überall fürchten? Was fürchtet der Ehrliebende? Was der Fromme? Was der Faule? Was der Dieb? Was der Verbrecher? Giebt es also eine thörichte, eine rühmliche und eine schändliche Furcht? Welche Furcht meint Salomo? Vor wem fürchtet sich ein halsstarriger und verstockter Mensch nicht? (Weder vor Gott, noch vor den Menschen). In welches Unglück fällt der Halsstarrige? Wird er sich gefühllos und gottlos nennen? (der sich auch nicht einmal vor Gott fürchtet).

III. Selig sind die Sanftmüthigen, denn sie werden das Erdreich besitzen.

Wer hat Gelegenheit, seine Sanftmuth zu zeigen? Worin besteht also die Sanftmuth? Wozu kann man den Sanftmüthigen nicht reizen? Welche Worte kommen nicht über seine Lippen? Was würde ihm unmöglich seyn, auch bei den schmerzlichsten Kränkungen? Womit wird er das Böse nie vergelten? Was verheißt Christus den Sanftmüthigen? Wie würde man denjenigen nennen können, der das ganze Erdreich besäße? Was bedeuten also jene Worte? Warum setzt aber Christus einen so hohen Werth auf die Sanftmuth? Gehört vielleicht eine besondere Stärke der Seele dazu, sanftmüthig zu seyn? Und eine besondere Seelen-Güte? Könnte ein Hochmüthiger wohl sanftmüthig seyn? Was wird also zur Sanftmuth erfordert? Denn was für Forderungen macht der Demüthige? Wird er sich also eben so leicht gekränkt fühlen; wie der Hochmüthige? Was macht aber eigentlich den Demüthigen so glücklich, als ob er das Erdreich besäße? Wird er wohl Feinde haben? Hat er mehr zu fürchten, als zu hoffen? Wird die Ruhe seiner Seele oft gestört werden? Wird er viel sündigen? Was reizt uns Menschen zu den meisten Sünden? (Heftigkeit und Zorn) Wovor bleibt also der Sanftmüthige bewahrt? Und was beunruhigt sein Herz nicht? (die Reue). So merkt es Euch dann lieben Kinder, daß Christus die Sanftmüthigen selig preist und werdet auch Ihr, die Ihr bisher heftig und zornig seyn konntet, von nun an gelassen, duldsam und sanftmüthig; erwiedert nicht Schimpfreden lasset Euch nicht erbittern, vergebet und vergesset, damit Ihr so

glücklich, froh und zufrieden leben möget, als ob Ihr das Erdreich besäßet.

Zerrenner, (Karl Christoph Gottlieb), königl. preußischer Consistorial- und Schulrath, Director des königlichen Schullehrerseminariums in Magdeburg und Schulinspector daselbst, Ritter des rothen Adlerordens, wurde den 15. Mai 1780 in Beiendorf bei Magdeburg geboren. Sein Vater war in Darenberg Consistorialrath und Generalsuperintendent, und als Volks- und pädagogischer Schriftsteller berühmt. Zerrenner studirte in Halle Theologie, wurde 1802 als Lehrer des Pädagogiums zu Magdeburg und 1805 zum Prediger in der Kirche zum heiligen Geiste daselbst angestellt. 1823 wurde er Director des neuerrichteten königlichen Schullehrerseminariums in Magdeburg, in welchem er noch jetzt auf eine ausgezeichnete Art thätig ist.

Zerrenner hat sich als Schriftsteller durch praktische Lehr- und Methodenbücher große Verdienste um das Schulwesen erworben.

Schriften.

1) Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde, und Unterrichtswissenschaft, für Schulaufseher, Lehrer und Lehrerbildungsanstalten. 2te Aufl. Magdeburg bei Heinrichshofen. 1833. 4 fl.

2) Hilfsbuch für Lehrer und Erzieher, bei den Denkübungen der Jugend. 4 Theile. 8. Leipzig. 1806 — 22. Barth. 2 Thlr. 16 Gr.

3) Neuer deutscher Kinderfreund. 8. Halle. 1820. Kümmel. 6 Gr. Kupfer dazu 1 Thlr. 20 Gr.

4) Methodenbuch für Volksschullehrer. 2te Aufl. 8. Magdeburg, 1818. Heinrichshofen. 1 Thlr. 18 Gr.

5) Denkübungen, ein Schulbuch für Bürgerschulen und diejenigen Classen gelehrter Schulen, in welchen der eigentliche philosophische Unterricht vorbereitet wird. 8 Leipzig, 1812. Barth. 10 Gr.

6) Leitfaden der besondern Methodik des Volksunterrichts. 8. Magdeburg. 1814. Heinrichshofen. 6 Gr.

7) Leitfaden bei dem Religionsunterricht, für die untern Classen höherer Schulen. 8. Leipzig, 1811. Barth. 3 Gr.

8) Schulgesangbuch. 8. Magdeburg. 1822. Heinrichshofen. 7 Gr.

9) Vorlegeblätter für den Unterricht in der deutschen Sprache; nebst Handbuch für Lehrer zu deren Gebrauche. 8. Leipzig, 1814. Barth. 1 Thlr. 16 Gr. das Handbuch besonders. 8 Gr.

10) Der deutsche Schulfreund 24 Bde. u. Reg. 8. Erfurt 1791 — 1801. Keyser. à 6 Gr. 6 Thlr. 25 Bd. bis 48 Thl. oder neuen Schulfreundes 1r — 24r Thl. 8. Berlin, 1801 — 13. Nicolai à 10 Gr. 10 Thlr. 49 Bd. bis 54 Thl. oder des neuesten Schulfreundes 1s bis 4s Bdch. 8. Eb. 1813 — 14. à 10 Gr. 1 Thlr. 16 Gr. und 5s bis 11s Bdchn. 1815 — 21. Heinrichshofen à 10 Gr. 2 Thlr. 22 Gr. complet 59 Bdchn. 23 Thlr. 22 Gr.

11) Grundsätze der Schuldisciplin. Magdeburg. 1826. 1 Thaler 4 Gr.

Zerrenners Denkübungen. (siehe hiezu: Denkübungen).

I.

1) Den Anfang mache man mit den leichtesten Sinnen-Uebungen. Man richte zuerst die Aufmerksamkeit auf die nächsten, die Kinder

mannigfaltig umgebende Gegenstände, die sie gehörig anschauen und richtig benennen müßen. Man fragt z. B. was siehst du in dem Schulzimmer u. s. w., läßt die Kinder dann die Gegenstände und zwar zuerst ohne nähere Bestimmung, später mit Bestimmung — unbewegliche, bewegliche, einfache, mehrfache Gegenstände — in beliebiger Ordnung aufzählen. Die Fragen werden bald an Einzelne, bald an Alle gerichtet. Das Angeben der Namen wird bereits als Sprechübung benützt und darum muß jeder Name deutlich ausgesprochen und so oft das Kind etwas unrichtig benennt, der Fehler corrigirt werden.

2) Sind die Kinder an anwesenden Gegenständen und Bildern zur Aufmerksamkeit und äußern Betrachtung gewöhnt worden, so geht man einen Schritt weiter und übt auch zugleich die Einbildungskraft und zwar wie immer in Verbindung mit der Sprache. Z. B. was sahst du in meinem Garten, auf dem Kirchhof, in der Scheune, auf dem Bilde, das ich dir gestern zeigte. Eine weitere Uebung ist, wo siehst du Blätter, wo Fische, wo Räder u. s. w? Was siehst du kriechen, fliegen, schwimmen? Was hörst du bellen, schnattern, knallen, läuten, brausen? Was schmeckt süß, bitter? Welche Blumen riechen? Wer rudert, näht, feilt?

II. Aufsuchen der Theile und Merkmale.

Ist bis jetzt jeder Gegenstand nur als ein Ganzes aufgefaßt worden, so gehe man zu näherer Betrachtung der einzelnen Theile und seiner Merkmale über und zwar wie bei jeder Uebung, indem man beim Leichtern und Nahen anfängt und dann erst die Gegenstände folgen läßt, deren Merkmale nicht so klar in die Sinne fallen und die nicht mehr gegenwartig sind, sondern durch die Erinnerungskraft vor die Seele treten müßen.

1) Uebungen an gegenwärtigen Gegenständen. Was seht ihr an dem Hause, an dem Pferde, dem Wagen der da außen steht? — ein Fenster, Dach — 4 Füße, Kopf — Räder, Deichsel. — Ist das Fenster das ganze Haus? Die 4 Füße, der Kopf das ganze Pferd? u. s. w. Nein es gehört noch mehr zum Haus, Pferd, Wagen. Nennet mir nun alle Theile, die zum Ganzen gehören u. s. w.

2) Angeben der Theile abwesender Gegenstände, einer Kirche, Brücke, Glocke, Pflug u. s. w.

3) Auffinden der Merkmale und Kennzeichen. Man führt das Kind durch Fragen dahin, daß es die Merkmale eines Hundes als

Thier und Hund auffindet und angiebt. Was hat die Gans, der Storch, der Ochs u. s. w.? Was hat jeder Baum, jedes Haus, jeder Wagen u. s. w.?

4) Erweitert werden diese Uebungen im Beobachten und Sprechen der geübteren Kinder, indem man z. B. Eigenschaften angibt und eine Menge Dinge nennen läßt, welche dieselben besitzen. Nenne schwere, leichte, harte, weiche, dunkle, glänzende Dinge. Was hat einen angenehmen, starken, schwachen, gellenden, klingenden Ton? Gieb mir solche Merkmale der Rose an, die nur durch das Gesicht, die nur durch den Geruch, die nur durch das Gefühl, oder solche, die nur vermittelst mehrerer Sinne wahrgenommen werden.

III. Aufsuchen des Nothwendigen und Zufälligen.

Nothwendig ist das, was an einem Dinge seyn muß, wenn es ein Ding seyn soll; zufällig dagegen, was wohl daran seyn kann, aber nicht gerade seyn muß. Am leichtesten wird dieß dem Kind zum Bewußtseyn gebracht, wenn man zuerst 2 verschiedene, aber doch zu einer Art gehörende Dinge zeigt, z. B. 2 Tische. Was bemerkst du an jedem dieser Tische? Haben sie gleich viele Füße, sind sie gleich groß, von gleichem Holz — worin sind sie unterschieden und was haben beide mit einander gemein? So werden die zufälligen und nothwendigen Merkmale gezeigt und dann auf abwesende Gegenstände übergegangen. Nenne mir das, was an einer Kugel, an einem Bank nothwendig ist oder zufällig. Ist es nothwendig, daß die Kugel von Holz, daß der Bank schwarz angestrichen ist? Daß ein reicher Mann verständig, ein armer dumm, roh, unglücklich sey? u. s. w.

IV. Beschreibung wirklicher Gegenstände nach ihrer Form, ihren Theilen, dem Zusammenhang ihrer Theile, ihrer Farbe, Richtung und Lage.

Nach diesen einleitenden Uebungen müssen die Kinder angehalten werden, wirkliche Gegenstände zu beschreiben, d. h. so viele Merkmale derselben anzugeben, als hinreichend sind, sie zu einer bestimmten Absicht von andern zu unterscheiden. Zuerst geschieht dieß an gegenwärtigen, später an abwesenden Gegenständen. Gesetzt den Fall, du hättest dein Schreibbuch unter die übrigen gelegt, der Lehrer will es dir geben, und du sollst, damit er es kenne, es beschreiben — oder es fragt dich jemand nach dem Schulhaus und du sollst es ihm, da du ihn nicht selbst hinführen kannst, beschreiben. Wirst du da nur die nothwendigen Merkmale des Schreibheftes oder Schulhauses angeben? Warum nicht? Welche mußtest du, um dieses Heft

von andern Heften, dieses Haus von den andern zu unterscheiden, hinzusetzen?

Bei derlei Beschreibungen verschiedener Gegenstände müssen Farbe, Figur, Zahl, Maaß u. s. w. berücksichtigt werden, so wie die Richtung, rechts, links, neben, über, von, in, an, gerade, senkrecht, wagrecht u. s. w.

Man sieht, welcher Sprachvorrath an Wörtern sämmtlicher Art hiedurch gewonnen wird, und selbst die Vorwörter können bereits (wenn auch noch nicht mit dem Bewußtwerden der Regel, was in den eigentlichen Sprachunterricht gehört,) zum Gefühl gebracht werden, z. B. bei dem Wort Tisch: sich an den Tisch setzen, das Buch auf den Tisch legen, die Feder liegt auf dem Tisch u. s. w.

Noch ist zu bemerken, daß man bei der Beschreibung einzelner Dinge, eine gewisse Ordnung befolgen läßt, z. B. zuerst die Farbe, dann die Form, den Stoff, die Theile und den Zusammenhang der Theile.

V. Ursprung der Dinge.

Was den Kindern noch nicht aus dem Leben bekannt ist, da erweitere der Lehrer ihre Kenntnisse. Z. B. du hast ein Buch — seine Theile sind? Der Einband, die Blätter. Wachsen diese auf dem Feld? Von wem werden sie verfertigt? Woraus werden sie zubereitet? Wie wird das Papier gemacht? Woraus besteht der Einband? Woher kömmt das Leder? Wie heißt der Handwerker, der es zubereitet? u. s. w.

VI. Gebrauch, Nutzen und Schaden der Dinge.

Die Kinder sollen angeben und lernen, wie alles, was Gott und die Menschen hervorgebracht, seinen Nutzen habe, wie aber auch Alles zum Schaden angewandt werden könne. Wozu braucht man das Messer? Das Feuer? Gebt mir jedes einen andern Gebrauch dieser Gegenstände an! Können sie auch Schaden verursachen? In welchen Fällen? Dürfen Kinder damit spielen? Darf man überall ein Feuer anmachen u. s. w.?

VII. Vergleichen.

Aehnlichkeiten zwischen Dingen aufsuchen, heißt vergleichen; ähnlich aber sind Dinge, welche gewisse Merkmale mit einander gemein haben, und diese sollen aufgeführt werden. Diese Uebungen dienen sehr dazu, die Kinder zu anschaulichen und deutlichen Begriffen zu führen, denn nur Dinge, die gewisse Eigenschaften gemein haben, werden unter einem Begriff gedacht und genannt: Aufmerksamkeit, Nachdenken, Witz, Einbildungskraft und Gedächtniß werden hier in volle

Thätigkeit gesezt. — Zuerst nehme man ein paar sichtbare und gegenwärtige Gegenstände zu diesem Zwecke, lasse die Kinder angeben, was der eine und zugleich der andere an sich hat und zwar so, daß die Annehmlichkeiten zuerst in beliebiger, später in bestimmter Ordnung angegeben werden.

Von einzelnen sinnlichen Gegenständen, die gegenwärtig sind, geht man zu abwesenden und später zu Begriffen von sinnlichen und übersinnlichen Gegenständen fort. Zulezt kommen Wörter von ähnlicher Bedeutung vor, da die Kinder oft Worte in der Sprache verwechseln.

Beispiele hiezu: Wir wollen einen Hahn und ein Schaaf vergleichen! Aehnlichkeit: Ernährung, Wachsthum, Sinnenwerkzeuge, Unähnlichkeit: Beine, Flügel, Stimme. — Was hat der Fleißige, was der Träge für Wünsche? Wornach strebt der Sparsame und Geizige gemeinschaftlich? Synonime: Er hat die Unwahrheit gesprochen — gelogen, mich falsch berichtet. Aufrichtig — offenherzig. Entschuldigung — Ausflucht u. s. w.

VIII. Unterscheiden.

Unterscheiden heißt den Unterschied zwischen Dingen aufsuchen. Unterschiedene Dinge sind solche, welche gewisse Merkmale nicht mit einander gemein haben und diese Merkmale sollen aufgesucht werden. Der Gang ist wie bei Nr. VII.

IX. Ursache und Wirkung nebst andern Elementarbegriffen.

Man mache das Kind auf den innern Zusammenhang der Dinge aufmerksam, denn solche Uebungen sind eine höchst nothwendige Vorübung zum zusammenhängenden Denken, d. h. zum Urtheilen und Schließen.

Es gehört hieher die Verbindung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, der Ursache und der Wirkung, dem Grund und der Folge, dem Mittel und dem Zweck. Man bedient sich anfangs dieser Worte nicht, definirt sie noch viel weniger sondern läßt sie aus vielen Beispielen die Begriffe selbst herausfinden und sagt ihnen dann erst, wie man diese kürzer ausdrücken könne. Sicher wird das Kind später, wenn sie in Büchern oder im Gespräch vorkommen, etwas deutliches sich dabei denken. Auch erläutere man gewisse allgemeine Begriffe, die sehr oft im gemeinen Leben vorkommen z. B. wahr und falsch, nothwendig und zufällig, scheinbar, glaublich und unglaublich, wahrscheinlich und unwahrscheinlich, möglich und unmöglich.

Eine nützliche Uebung ist ferner das Aufsuchen und Zusammenstellen ganzer Wörterfamilien, d. h. die Angabe aller von einem Stammwort oder sonst einem einfachen Wort abgeleiteten Wörter. Bei diesen Uebungen wird erst das Stamm- oder einfache Wort verständlich gemacht, und hierauf sucht man die davon abgeleiteten Wörter auf, zu welchem Endzweck der Lehrer dem Kind durch Anführung von Redensarten, worin das zu findende Wort vorkömmt, oder durch Umschreibung desselben und durch auf dasselbe hinleitende Fragen zu Hilfe kommen muß.

X. Ordnen der Begriffe.

Nachdem das Kind nun viele Materialien in sich aufgenommen, und das Gemeinsame sowohl, als das Verschiedene kennen gelernt hat, wird es nun angeleitet dieselben zu ordnen, unter gewisse Classen zu bringen und einzutheilen. Dadurch wird sich in der Seele gleichsam ein Fachwerk bilden und eine Fertigkeit entstehen, einzelnen, auch neuen Begriffen ihre Stelle anzuweisen, sie aber leicht wieder bei gewissen Anlässen ins Gedächtniß zurückzurufen. Auch hier müssen die ersten Uebungen leicht seyn und sinnliche Gegenstände betreffen und erst später darf man mannigfältigere Gegenstände zum Ordnen benützen, allgemeinere Begriffe bilden und die Zahl der Haupt, Neben- und Unterabtheilungen vergrössern. Der Gang läßt sich auf verschiedene Weise ausführen.

1) Gesprächsweise. Man nennt verschiedene, ähnliche und unähnliche Dinge und läßt die Kinder angeben, welche mehr oder weniger zusammengehören. Je länger die Reihe ist, desto mehr wird dieß zugleich Gedächtnißübung. Wer kann folgende Wörter in einer natürlichen Ordnung nennen: Hund, Buch, Haase, Baum, Feder, Kirsche? Warum ist: Hund, Haase, Baum, Kirsche, Feder, Buch — natürlicher?

2) Durch Anschreiben vieler Wörter an die Tafel, ohne Ordnung; die Kinder müssen dann zusammenstellen, was zusammen gehört und der Lehrer schreibt dann das Zusammengehörende untereinander z. B.

Tafel, Hund, Nase, Hand, Fische, Hecht, Kirsche, Stuhl, roth, gesund, Schwalbe, Apfel, Rose, Löwe, blau, Fuß, Veilchen, Tisch, Ohr, Trank, Sperling, Kopf.

Zum Menschen gehörig	Thiere	Gewächse	Geräthe	Eigenschaften
Nase	Hund	Kirsche	Tafel	roth,
Hand,	Schwalbe	Apfel	Stuhl	gesund
Ohr	Löwe	Rose	Tisch	blau
Kopf	Sperling	Veilchen		krank
Fuß	Fische			
	Hecht			

Hat man Beiwörter, Zeitwörter und Hauptwörter gemischt, so kann man auch suchen lassen, welche mit einander verbunden werden können z. B. der gesunde Hund, Zahn u. s. w. aber nicht der gesunde Schrank, Tisch — warum nicht?

3) Durch Diktiren der Wörter ohne Ordnung. Die Kinder müssen sie ordnen und es läßt sich so der häusliche Fleiß nützlich beschäftigen.

Auf diese Weise werden die Kinder angeleitet, nach Eintheilungsgründe zu suchen und einzusehen, daß aus den allgemeinen Merkmalen die Hauptabtheilungen oder Gattungen und aus den besondern die Unterabtheilungen oder Arten entstehen, z. B. Pferde, Kühe, Karpfen, Sperlinge gehören, obgleich verschieden, unter die Hauptgattung Thiere, weil sie wesentliche und allgemeine Merkmale mit einander gemein haben. Sehe ich aber auf besondere Merkmale, so theile ich wieder ein in vierfüßige Thiere, Vögel, Fische und erhalte den Art Begriff.

Der Lehrer hat den Eintheilungsgrund, d. h. die Merkmale, die man fordert, um etwas zu bestimmen, zuweilen dem Kind anzugeben. Z. B. er nennt Geräthschaften und sagt: theilt sie ein nach ihrem Stoff — also in hölzerne, eiserne, gläserne u. s. w. Eine gute Uebung hiebei ist, die Namen von Gattungen, Arten und Unterarten, mit dem Namen einzelner Dinge vermischt, an die Tafel zu schreiben und nun den Schüler zuerst die Gattung, dann die Art und Unterart aufsuchen und gehörig untereinander schreiben zu lassen. Die Gattungsbegriffe enthalten die Merkmale mehrerer Arten und können mithin auf mannigfaltige Art eingetheilt werden. So viele Merkmale nämlich in einem solchen Begriff enthalten sind, so viele Eintheilungen giebt es, und diese Abtheilungen heissen Eintheilungsglieder, so wie die Merkmale, die bei der Eintheilung zum Grunde liegen, Eintheilungsgründe heissen. Wenn man z. B. die Menschen eintheilt in Männer und Weiber, so ist das Geschlecht, wenn man sie in Knaben und Mädchen, Jünglinge und Jungfrauen, Männer und Weiber, Greise und Greisinnen eintheilt, das Alter der Eintheilungs-

grund. Ich kann aber auch ihre Größe, Farbe, ihren Charakter u. s. w. zum Eintheilungsgrund wählen.

Der Lehrer übe die Kinder fleißig im schnellen Auffinden der Gattungsbegriffe, berücksichtige aber immer den Vorrath ihrer Kenntnisse, z. B. was sind Thürme, Häuser? (Gebäude) Elephanten, Bären, Schaafe? (Thiere) Thaler, Dukaten? (Münze) Säge, Zange, Axt? (Werkzeuge). Hier muß genau auf die wesentlichen und zufälligen Merkmale geachtet werden und die Kinder müssen immer den nächsten, engsten Begriff, der die genannten Dinge umfaßt, angeben.

XI. Uebung der Urtheilskraft an einzelnen Sätzen. Sind die Kinder fähig, von einzelnen Begriffen sich deutliche Vorstellungen zu machen, so leitet man sie an, das Verhältniß kennen zu lernen, in welchem mehrere Vorstellungen mit einander stehen, ob sich zwei oder mehrere Begriffe mit einander verbinden lassen oder nicht, d. h. sie sollen richtig urtheilen lernen.

Urtheilen heißt nämlich von einem Gegenstand etwas aussagen und ihm ein Merkmal, eine Eigenschaft beilegen oder absprechen. Kömmt einem Gegenstand eine Eigenschaft in der That zu — so habe ich richtig, im andern Fall falsch geurtheilt. Die Urtheile selbst aber sind verschiedener Art, theils bejahende, wenn das Urtheil aussagt, daß zwei Begriffe mit einander verbunden werden müssen (der Hund ist schwarz) theils verneinend, wenn das Gegentheil der Fall ist (der Hund ist nicht schwarz) theils ein besonderes, wenn es nur von einigen Dingen einer Art aussagt, daß ihnen ein Begriff zukomme (einige Hunde sind schön) theils ein allgemeines, wenn es allen Dingen jenen Begriff beilegt (die Hunde sind schön) theils ein zweifelhaftes und unmögliches (in der wissenschaftlichen Sprache: problematisches) (die Hunde sind vielleicht schön, können schön seyn) theils ein nothwendiges (apodictisches) (der Hund muß schön seyn) theils ein wirklich aussagendes (assertorisches) (der Hund ist schön) u. s. w.

Der Lehrer wähle zuerst solche einfache Urtheile und lasse die Kinder über ihre Richtigkeit oder Unrichtigkeit entscheiden und gehe später zu zusammengesetzten und allgemeinen über, wobei das Kind stets die Gründe seiner Entscheidung anzugeben und zu entschuldigen hat, denn es bleibt immer die Hauptregel, daß die Denkkraft des Kindes selbst thätig sey und bloß geleitet werde.

Auf diese Uebungen der Urtheilskraft an sinnlichen Gegenständen folgen die, welche an moralischen, d. h. die Kinder sollen ihr Urtheil

über Recht und Unrecht, Gut und Böse üben. Vorzüglich eignen sich hiezu moralische Erzählungen, die einfach und ergreifend vorgetragen und dann nach den Fähigkeiten der Schüler katechetisch behandelt werden. Solche Erzählungen müssen dem Kind das Böse in seiner ganzen Abscheulichkeit in dem, der es ausübt, als einen bemitleidenswerthen Menschen darstellen, auch auf eine weise Art auf die belohnenden und bestrafenden Folgen des Guten und Bösen hinweisen.

Ist die Erzählung vorgetragen, so wird sie noch einmal historisch abgefragt, um zu sehen, ob die Schüler Alle Haupt- und Nebenmomente gefaßt, und nun zeige man in einer katechetischen Entwicklung, bei welcher die Kinder ihr Urtheil über Recht und Unrecht, erlaubt und unerlaubt, Werth und Unwerth abgeben, wie auch sie in ähnliche Lagen kommen können und lasse sie Regeln und Lehren für sich herausziehen.

XII. Schlüße. Vergleicht man die Vorstellungen mit einander, so ergibt sich, daß manche derselben unter sich verbunden sind, so fern eine aus der andern folgt und in der andern enthalten ist z. B. alle Menschen sind sterblich, der König ist ein Mensch, — also ist er sterblich. Wenn man also ein Urtheil aus andern herleitet, so schließt man, denn ein Schluß ist eine Gedankenreihe, wo aus zwei Sätzen eine Denkart gefolgert wird. Jeder dieser Schlüsse besteht aus drei Sätzen oder Urtheilen.

1) Das erste Urtheil ist eine allgemeine unbestrittene Wahrheit oder Regel, und heißt der Obersatz z. B. Alle Menschen sind sterblich.

2) Das zweite Urtheil sagt aus, daß ein einzelner Fall unter die allgemeine Wahrheit des Obersatzes gehöre, und heißt der Untersatz z. B. der König ist ein Mensch.

3) Das dritte Urtheil wird aus den zwei ersten gezogen und heißt Schlußfolge z. B. also ist der König sterblich.

Nun gibt es aber auch unvollständige Schlüsse, d. h. solche, wo man eines der Urtheile der Kürze wegen wegläßt z. B. Karl ist faul, daher wird er wenig lernen. — Dieser Mensch ist barmherzig, darum wird er im Himmel dafür belohnt werden. In beiden dieser Sätze wurde geschlossen, ohne jedoch die Schlüsse förmlich auszudrücken. Dazu leite nun der Lehrer die Kinder, und stelle mit ihnen Uebungen an verschiedenen unvollständigen Schlüssen an, so daß sie bald den Ober-, bald Untersatz suchen müssen.

Aber auch falsche Schlüsse müssen zur Prüfung der Urtheilskraft vorgelegt werden z. B. wer Füße hat, kann gehen, ein todter Mensch

hat Füße; folglich kann er gehen. Der Kranke ist unglücklich, ich bin unglücklich, also bin ich krank. Alle Zwerge sind klein, ich bin klein, also bin ich ein Zwerg. Forscht man nach dem Fehlerhaften dieser Sätze, so wird man leicht die Regeln eines wahren Schlusses finden, die darin bestehen: daß der Obersatz wahr, der Untersatz wahr und wirklich unter dem Obersatz begriffen seyn müsse, und daß die Schlußfolge den Regeln des Denkens gemäß aus den beiden ersten Sätzen hergeleitet werde.

Man lege den Kindern, nachdem sie diese Regeln aufgefunden haben, einen Vorrath falscher Schlüsse vor, lasse sie die Fehler aufsuchen und die Regel, gegen die geirrt wurde, angeben.

Fernere Uebungen sind: Man gebe den Ober- und Untersatz und lasse die Schlußfolge ziehen — den Untersatz und die Schlußfolge und lasse den Obersatz suchen — den Obersatz und die Schlußfolge und lasse den Untersatz angeben —; man gebe Obersätze und frage, welche Schlüsse sich aus ihnen ableiten lassen z. B. Wer eine erlangte Fertigkeit nicht übt, verliert sie. Wer in der Jugend müßig geht, muß im Alter darben u. s. w. Man lege Obersätze zur Prüfung vor, die nur unter gewissen Bedingungen und Einschränkungen richtig sind, und lasse diese Einschränkungen angeben z. B. alle Messer schneiden — alle Bücher sind lehrreich — alle Kinder werden groß, wenn

XIII. Denkübungen verschiedener Art. Außer diesen Uebungen, durch welche der Schüler stufenweise geführt werden muß, gibt es noch besondere, die durch ihre Mannigfaltigkeit und dem hieraus entspringenden Interesse, von vielem Nutzen sind und mit den angegebenen verknüpft werden können.

1) Man lasse zu Hauptwörtern passende Beiwörter und umgekehrt zu letztern passende Hauptwörter aufsuchen.

2) Man lasse gegebenen Subjecten entgegenstehende Prädicate beilegen z. B. die Arbeit ist — entweder leicht oder schwer.

3) Man gebe ähnlich klingende Wörter und lasse ihre verschiedene Bedeutung angeben z. B. Verse — Ferse; fällig — völlig; Nachtisch Nachttisch; liegen — lügen; stehlen — stählen; Thüre — Thieren u. s. w.

4) Man lasse gegensätzliche Wörter aufsuchen z. B. das Gegentheil von Liebe, Friede, Freude, Falschheit, Sanftmuth, Alter, Reichthum u. s. w. und lasse kleinere Sätze daraus bilden, als: Liebe versüßt, Haß verbittert das Leben; in der Jugend muß man

arbeiten, um im Alter nicht zu darben, wer Reichthum besitzt, soll die Armuth unterstützen u. dgl.

5) Auflösung uneigentlicher, bildlicher und spruchwörtlicher Redensarten, sowie eigentlicher Räthsel, z. B. das Wort „einnehmen" (eine Festung, einen Sitz, eine Arznei) eine „Krone" (der Könige, der Bäume, der Zähne); sich bloß geben, große Augen machen, durch die Finger sehen; — wie gewonnen, so zerronnen, der Krug geht so lange zum Brunnen, bis er zerbricht, auf einen Hieb fällt kein Baum.

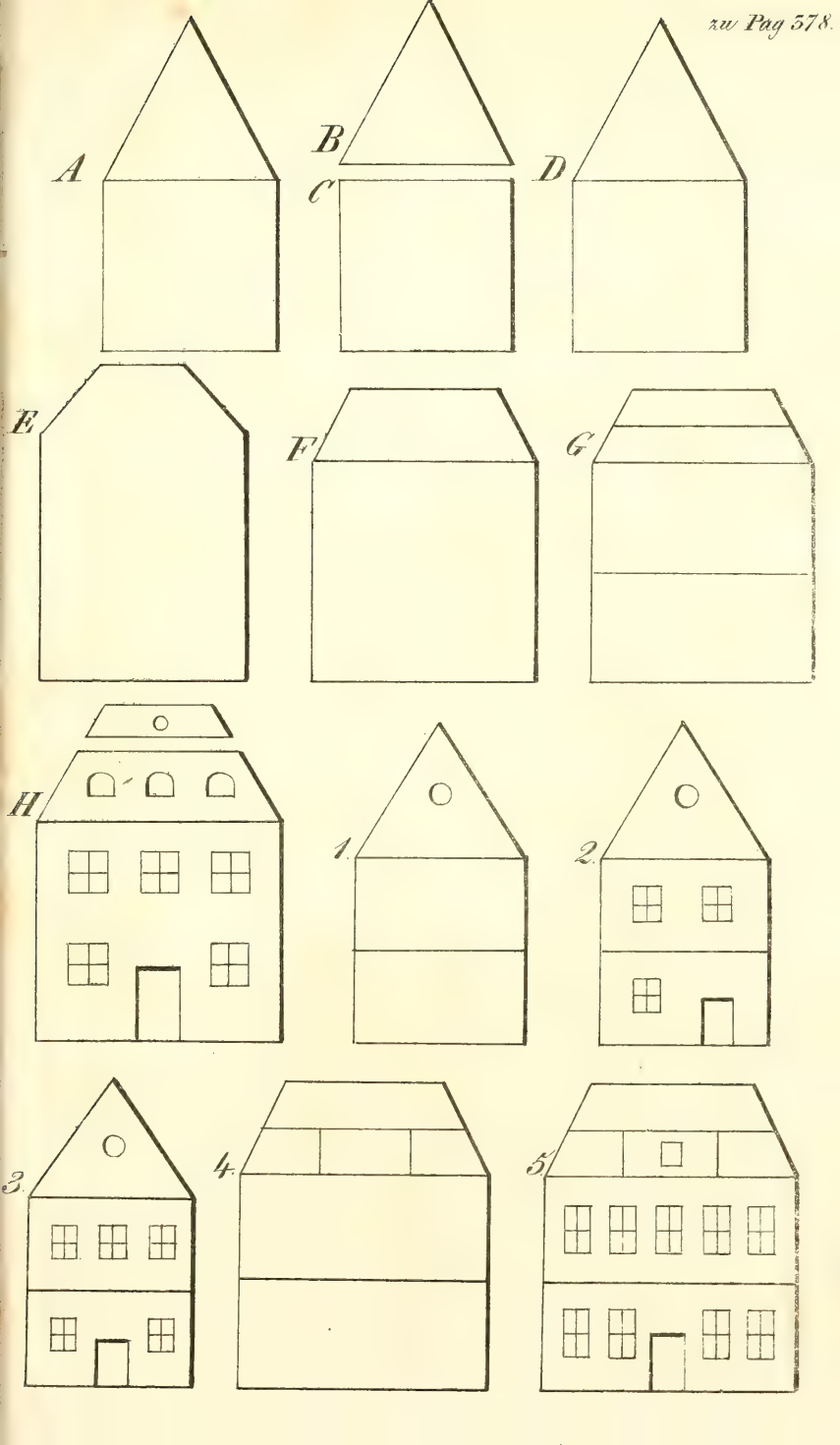
6) Wiederzählen vorgelesener oder erzählter Geschichten, wobei man mit einfachen Sätzen und Fabeln beginnt, und den Schüler es in beliebigen Worten aber richtig wiedergeben läßt, denn die Deutlichkeit der Darstellung und der freie Gebrauch des Sprachvermögens ist sehr zu berücksichtigen.

7) Schriftliche Verstandesübungen. Es ist ein Haupttheil der Lehrweisheit, wie Zerrenner sagt, die Schüler auch für die Zeit außer der Schule so zu beschäftigen, daß sie dadurch das Erlernte üben und daß überhaupt der sämmtliche Fleiß mit dem in den Lehrstunden übereinstimme. Hiezu sind Verstandesübungen sehr nützlich und man gebe deßhalb den schreibfähigen Schülern schriftlichen Uebungen der Art auf, wie die angegebene Methode und der in derselben befolgte Stufengang sie anweist, so daß also zugleich Verstandes- und Sprechübungen Hand in Hand gehen und dem Privatfleiß ein weiteres Feld geöffnet wird. —

Druckfehler.

Seite 9 Zeile 16 von unten lies Cor für Con.
= 22 = 19 von oben l. derſelben für deſſelben.
= 32 = 2 von unten lies wo für wie.
= 64 = 7 von unten l. ſiehe dieſe Artikel ſtatt ſiehe dieſe.
= 91 = 19 von unten l. fügen aber noch — bei für Wir ſchicken — mit
= 91 = 14 von unten l. Geſchichtsunterricht ſtatt Geſichtsunterricht.
= 104 = 8 von unten l. Verächter für Verräther.
= 107 = 14 von oben l. Morgenbeſſer für Morgenbeſſen.
= 146 = 8 von oben l. Unterſchied für Unterricht.
= 151 = 8 von unten l. hatten für ſelten.
= 153 = 5 von unten l. corrigirten für corregirten.
= 153 = 8 von unten l. ſeiner für ſeine.
= 161 ſtelle die Sätze „die Wichtigkeit der Denkübungen ꝛc. Feld feſtzuhalten (14 Zeilen) auf pag. 160 und zwar nach: „ſo empfängt die Schule ihren unmündigen Zögling.
= 182 = 4 von unten l. bediente, für bediente;
= 183 = 2 von oben l. Winfried für Wifried.
= 184 = 2 von unten l. die für der.
= 185 = 7 von unten l. verbreiten f. verarbeiten.
= 201 = 20 von unten l. Darſtellen für Darſteller.
= 408 = 8 von unten l. Einſer für Einzer.
= 422 = 10 von unten l. allen ſtatt aller.
= 424 = 9 von unten l. in ſtatt n.
= 425 = 10 von unten l. richtig ſt. wichtig.
= 425 = 3 von unten l. darf ſtatt bedarf.
= 425 = 2 von unten l. Anregung ſt. Arregung.
= 432 = 4 von unten l. Vorzeichnung ſt. Vorzeignag.
= 440 = 10 von unten l. katechiſiren f. katechiren.
= 453 = 10 von unten l. unterſchreiben f. unterſcheiben.

zu Pag 378.



LIBRARY OF CONGRESS
0 019 792 019 1